

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS–UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

CELITO URBANO LUFT

REFORMAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

E O DESENCANTO DO MAGISTÉRIO GAÚCHO

São Leopoldo

2006

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

CELITO URBANO LUFT

**REFORMAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL
E O DESENCANTO DO MAGISTÉRIO GAÚCHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2006

AGRADECIMENTOS

À Lilia e ao Paulo Leonardo, razões muito especiais da minha existência, que há tanto tempo habitam o meu coração e construíram comigo este trabalho, dividindo as alegrias e percalços desta caminhada, a minha gratidão carinhosa.

À Profª Drª Berenice Corsetti, da qual tive o privilégio de ser orientando, a minha gratidão pela sua sempre pronta disponibilidade, orientação segura e paciente e a minha admiração pela competência e compromisso político que a caracterizam.

À Profª Drª Edite Sudbrack e ao Profº Drº Euclides Redin, que iluminaram a presente dissertação, indicando-me novos caminhos e leituras, os meus sinceros agradecimentos.

Ao Profº Drº Jaime Zitkoski e aos colegas Antônio Campos, Cassilda Prigol, Claudionei Cassol e Juliane Piovesan, que sempre, prestativos e amigos, tanto me auxiliaram e partilham comigo dos mesmos ideais, a minha gratidão e admiração.

Ao Profº Domingos Chiodi, amigo e companheiro de tantas batalhas, mestre de fato, a minha gratidão pela disponibilidade na correção da presente dissertação, tornando a sua leitura mais agradável e a minha admiração por sua competência e retidão ética.

A todos os professores e colegas de mestrado, que me auxiliaram na concretização de um sonho, há tanto tempo acalentado, a minha gratidão.

RESUMO

A década de 90 é marcada pelo desencanto e apatia do magistério gaúcho frente às reformas educacionais promovidas, especialmente, durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tendo à frente do Ministério da Educação, Paulo Renato de Souza. O foco principal deste trabalho foi investigar as razões que explicam esta indiferença do magistério do Rio Grande do Sul, que tivera na combatividade uma de suas principais marcas. Este desencanto só pode ser compreendido no bojo das políticas educacionais neoliberais, que procuraram cooptar a escola para legitimar a reestruturação do processo produtivo, imposta pelo capitalismo neoliberal globalizado. A função principal da escola passou a ser a qualificação da mão-de-obra, para um mercado cada vez mais exigente e competitivo e, por isso, excludente. As políticas educacionais implementadas neste período foram exigidas pelos Organismos Internacionais, especialmente pelo BM e pela CEPAL e prontamente acatadas pelo governo brasileiro. O movimento sindical, de intensa atuação durante a década de 80, foi duramente atingido pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. O capitalismo neoliberal, consensualizado pela grande mídia, que o apontava como única alternativa após o fracasso do “socialismo real” no leste europeu, fez com que o magistério gaúcho, majoritariamente, internalizasse forte sentimento de impotência. Por outro lado, os professores não participaram na elaboração das políticas educacionais, sendo apenas comunicados das reformas já aprovadas no Congresso Nacional, e sancionadas pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, e das alterações que elas produziriam no espaço escolar. Ao magistério restava, então, a tarefa de mero executor de reformas já efetivadas. As razões do desencanto também se encontram na forma como ocorreu a transição democrática, e a inserção subalterna do Brasil no mercado mundial globalizado. A derrota e a humilhação imposta ao magistério gaúcho ao final da greve de 1991, logo no início do governo Collares, bem como a pouca familiaridade dos professores no trato das políticas educacionais, também explicam a apatia e o desencanto do magistério. A competição entre as escolas, estimulada e legalizada pela avaliação externa, também foi responsável pela fragmentação da categoria, que se afastou de sua entidade sindical.

PALAVRAS-CHAVE: Desencanto do Magistério Gaúcho. Políticas Educacionais Neoliberais. Capitalismo Neoliberal Globalizado. Reestruturação do Processo Produtivo. Recuo do Movimento Sindical.

ABSTRACT

In the nineties, specially while President Fernando Henrique Cardoso was governing (1995-2002), and Paulo Renato de Souza was in charge of the Ministry of Education, radical educational reforms occurred, which were taken on, passively, by most of the teachers in Rio Grande do Sul. This paper aims at investigating the reasons that explain the teachers' indifference in accepting those changes, since they were the ones fighting against them. This dissatisfaction can only be understood in the core of educational neo-liberal policies, which tried to connect the schools to legitimate the reforms of the productive process imposed by globalized neo-liberal capitalism. Therefore, the main function of the school was to qualify manpower for a more and more demanding and competitive market and, this way, eliminatory. Educational policies implemented in that period were demanded by International Organizations, especially by World Bank and CEPAL, and were soon accepted by Brazilian government. The Union Movement, with intense performance during the 80s, was strongly hit by the changes which occurred in the work environment. The neo-liberal capitalism reached to a consensus by the media, which pointed it out as the only alternative after the failure of the "real socialism" in the eastern Europe, was responsible for the feeling of impotence which stroke the teachers of Rio Grande do Sul. On the other hand, the teachers did not take part in the educational policies. They were but informed about the changes already approved in the National Congress and sanctioned by the President Fernando Henrique Cardoso. Teachers, then, were left only with the task of mere executors of the reforms already made. The reasons of the disenchantment also are present in the way the democratic transition occurred, and the subaltern insertion of Brazil in the globalized world market. The failing and humiliation imposed upon the teachers at the end of the strike, in 1991, in the beginning of Collares government, as well as the lack of teachers' familiarity with educational policies, also explain the teachers' apathy and disenchantment. The competition among schools, motivated and legitimated by the external evaluation, was also responsible for the fragmentation of the category, which withdrew from his/her unionized entity.

Keywords: Teachers disenchantment; neo-liberal educational policies; globalized neo-liberal capitalism; restructure of the productive process; withdrawal of unionized movement.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	7
INTRODUÇÃO	9
1.1 Estabelecendo Vínculos Entre o Objeto de Investigação e Minha Trajetória de Vida.....	12
1.2 Justificativa	18
1.3 O Lócus da Pesquisa.....	20
2. A DIALÉTICA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA.....	24
2.1 Estratégias Metodológicas	29
2.2 Questionamentos.....	36
3. OBJETIVOS DA PESQUISA	38
3.1 Objetivo Geral.....	38
3.2 Objetivos Específicos.....	38
4. HISTÓRICO DO CPERS-SINDICATO.....	40
5. O MOVIMENTO SINDICAL: AVANÇOS E RETROCESSOS.....	50
6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 60 ATÉ OS ANOS 90.....	60
7. PANORAMA ECONÔMICO DOS ANOS 90 E A INSERÇÃO DO BRASIL NA NOVA ORDEM MUNDIAL	73
8. O MODELO EDUCACIONAL NEOLIBERAL.....	84
9. ORGANISMOS INTERNACIONAIS DEFINEM A EDUCAÇÃO.....	94
10. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	106
10.1. Algumas considerações iniciais:	106
10.2 Análise das respostas dadas pelos professores.....	108
10.3 Análise das respostas dadas pelos diretores.....	117
10.4 Análise das respostas dadas pelos dirigentes do CPERS-Sindicato:	129
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXOS	160

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC – Santo André, São Bernardo e São Caetano

AI-5 – Ato Institucional nº 5

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPERS – Sindicato - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul e Sindicato dos
Trabalhadores em Educação

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CPPE – Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul

CUT – Central Única dos Trabalhadores

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado

FSM – Fórum Social Mundial

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização
do Magistério

GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente

ICSID – Centro Internacional para a Resolução de Propostas sobre Desenvolvimento

IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento.

IFC – Cooperação Financeira Internacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais.

MST – Movimento dos Sem Terra

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDV – Plano de Demissão Voluntária

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSD – Partido Social Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

QPE – Quadro de Pessoal por Escola

RBS/TV – Rede Brasil Sul de Televisão

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UDN – União Democrática Nacional

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Organização das Nações Unidas para a Infância

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USAID – Agência Americana para o Desenvolvimento Nacional

INTRODUÇÃO

Procurei neste trabalho fazer uma análise crítica da apatia e do desencanto do magistério gaúcho frente às reformas educacionais, promovidas pelo ex-ministro da Educação Paulo Renato de Souza, durante os oito anos de governo FHC – 1995-2002. Até o início da década de 90 o CPERS-Sindicato, entidade que congrega o magistério do Rio Grande do Sul, teve como uma das suas características mais marcantes, o enfrentamento de governos autoritários e a participação ativa em outros movimentos sociais como a Campanhas das “Diretas Já”, e ativa participação na Constituinte e o “Fora Collor”.

Esta postura combativa do CPERS-Sindicato sofreu um forte refluxo durante a década de 90. Para entender esta retração do magistério gaúcho durante a década de 90, foi necessário explicitar as transformações que ocorreram no processo produtivo a partir da década de 80, resultando na globalização neoliberal.

Este trabalho pretende dar uma ênfase especial às diversas reformas promovidas pelo ex-ministro da Educação Paulo Renato de Souza, no período Fernando Henrique Cardoso. Estas reformas foram contextualizadas para serem melhor compreendidas, isto é, situadas num contexto maior de uma globalização neoliberal, resultado de uma profunda modificação no processo produtivo, que passou a definir uma nova pedagogia.

Na realização deste trabalho, usei como metodologia a dialética, segundo a qual o conhecimento é totalizante e a atividade humana também. Numa visão dialética não existe o definitivo, sendo a história marcada pela provisoriedade. Por isso Bertolt Brecht (apud Napp, 1995, p.17) pede: “Nós vos pedimos com insistência, nunca digam – isso é natural; diante dos

acontecimentos de cada dia, numa época em que reina a confusão, em que corre o sangue, em que se ordena a desordem, em que o arbítrio tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza, não digam – isso é natural”.

O tema que norteou este trabalho é o das Políticas Educacionais, implementadas na década passada e o problema colocado foi a passividade, a indiferença e desencanto do magistério ante estas reformas. Este trabalho, na minha visão, é muito relevante, pois pretende entender os problemas enfrentados pelo movimento sindical docente nos anos 90.

Somente foi possível entender o desencanto do magistério a partir das análises realizadas das imposições, consentidas pelo governo da época, feitas pelos organismos internacionais, especialmente o BM e a CEPAL, e o impacto que tiveram sobre a educação brasileira. Este item tem um capítulo especial, devido à sua importância.

A compreensão do impacto da globalização neoliberal sobre o movimento sindical e, de um modo muito especial, sobre o CPERS-Sindicato, deverá oportunizar um replanejamento da ação dos trabalhadores em educação. O recuo do movimento sindical ainda não foi suficientemente estudado. Nisto reside a relevância social e científica deste trabalho.

O trabalho foi estruturado da seguinte forma: inicialmente vinculei a minha trajetória de vida, tanto pessoal, quanto profissional, com o tema investigado, justificando a sua importância. Logo a seguir, fiz um breve histórico da escola, objeto do trabalho de campo, ressaltando sua importância para a cidade e a região.

O campo empírico da pesquisa foi representado por dois dirigentes da direção central do CPERS-Sindicato, dois dirigentes do 26º núcleo, dez professores, um diretor, um coordenador pedagógico e um supervisor escolar da Escola Estadual Técnica José Cañellas, de Frederico Westphalen. Esta escola não foi escolhida por acaso. Foi nela que atuei durante a década de 90, na condição de professor de História e de Filosofia. Sinto-me, portanto, pesquisador pesquisado.

Em seguida, descrevi a minha opção metodológica apontando algumas características da dialética. Logo a seguir estão colocados os questionamentos e os objetivos do presente trabalho.

Fiz um breve apanhado histórico do CPERS-Sindicato, dando ênfase especial a duas greves: a de 1987, que durou 96 dias e a de 1991, que teve a duração de 74 dias. Entendo que estes dois movimentos foram um divisor de águas na luta do magistério em prol da dignidade salarial, de uma escola pública de qualidade e de uma democracia participativa.

Também foi realizada uma análise do movimento sindical, desde o seu surgimento, no final do século XIX, até o seu refluxo, a partir das modificações ocorridas no mundo do trabalho, a partir do final da década de 80. Para atingir os objetivos e responder aos questionamentos que direcionaram meu trabalho, também realizei uma análise das políticas educacionais que vigoraram no Brasil dos anos 60 até o início da década de 90.

A seguir foi analisada a forma como o Brasil se inseriu na nova ordem econômica mundial e seu impacto no modelo educacional brasileiro, a partir das “recomendações” ditadas pelos organismos internacionais. O modelo educacional neoliberal, hegemônico a partir da metade dos anos 90, será também objeto de análise, explicitando a forma como os Organismos Internacionais o definiram. Finalizo o trabalho analisando as respostas dadas aos questionários semi-estruturados, por professores, dirigentes da Escola Técnica José Cañellas e dirigentes do CPERS.

Tenho consciência das limitações deste trabalho, por se tratar apenas de um olhar sobre a década de 90, marcada pelo impacto das políticas educacionais, resultantes da globalização neoliberal, que causou um forte recuo do movimento sindical. O presente trabalho também pretende mostrar e apontar algumas possíveis estratégias da luta sindical no novo século, a partir da compreensão de um passado não tão distante.

1.1 Estabelecendo Vínculos Entre o Objeto de Investigação e Minha Trajetória de Vida

O meu interesse por esta pesquisa foi fruto e resultado de minha experiência de vida, de minha formação acadêmica, do meu exercício no magistério público estadual e particular, especialmente de minha atuação sindical. Fui educado numa família com regras rígidas, onde a submissão cega às normas paternas e religiosas era sinônimo de virtude e qualidade indispensável para ser aceito numa comunidade pequena, onde as torres da Igreja Católica vigiavam e controlavam a vida das pessoas.

Nos meus primeiros anos de escola (antigo primário), a primeira nota que aparecia nos boletins era a de comportamento, que, na concepção pedagógica hegemônica na época, anos 55 e 56, significava acatar cegamente as ordens da professora e o silêncio absoluto em sala de aula. Na minha família, essa era a única nota que aos meus pais interessava. As demais notas não eram tão significativas e, por isso, não despertavam maior interesse. O importante mesmo era ter um filho bem comportado, isto é, submisso.

Por influência de meus pais, fiz o antigo ginásio no Seminário São José, em Santa Maria, administrado pelos padres jesuítas. A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loiola em 1534, fez da obediência a sua virtude básica, no exato momento em que a autoridade papal estava sendo questionada ou negada pelas demais religiões, também cristãs. Fundada por um militar, fez da disciplina uma virtude basilar. A educação jesuítica reforçou em mim duas marcas, já presentes na minha personalidade: a obediência e a disciplina; horários rígidos e anunciados pelo badalar das sinetas. As sinetas passaram a ter para mim um outro significado, anos mais tarde.

Em 1966 iniciei a Faculdade de Filosofia. Este curso foi um divisor de águas em minha vida. As minhas certezas, que pareciam tão sólidas e irrefutáveis, ruíram e as dúvidas,

incertezas e angústias povoaram a minha mente, causando muitas noites de insônia. Os meus valores, que pareciam inquestionáveis, ruíram. Descobri que, na verdade, a incerteza era a minha única certeza. Lembro que, no final do curso de Filosofia, comentei com um colega meu: “vim buscar soluções e encontrei interrogações”. Eu que sempre dissera sim aprendera agora a dizer não.

Ingressei no magistério público estadual no início da década de 70, em tempos de ditadura militar. Na década de 70 também comecei a fazer a Faculdade de Estudos Sociais na FIDENE, atual Unijuí. A FIDENE era, naquele momento, uma das poucas instituições superiores do Rio Grande do Sul que não havia dobrado a sua coluna vertebral aos militares. Comecei a entender que o historiador era um ser perigoso, por ser capaz de desarrumar a casa; por isso deveria ser vigiado. Compreendi, então, por que o número de aulas de história havia diminuído nas escolas. Ficou para mim mais claro quem havia sido golpeado em 1964 e quais os reflexos desse golpe na educação brasileira. Envergonhado, descobri que, enquanto cantávamos em 1970 “noventa milhões em ação – salve a seleção”, nos porões da ditadura a tortura se fazia presente, ocasionando mortes e estranhos desaparecimentos. Percebi que o meu silêncio em sala de aula significava conivência. Como resultado, no final do ano letivo, foi-me gentilmente solicitado que não mais lecionasse Educação Moral e Cívica, criada para fazer propaganda do regime. Esta disciplina deveria ser ministrada por alguém de estrita confiança da ARENA, partido que dava sustentação aos militares.

O ano de 1979 marcou a primeira rebeldia coletiva do magistério do Rio Grande do Sul. Cantando “Queremos 70% de aumento ou não voltamos mais para a Escola”, o magistério público estadual deflagrou a sua primeira greve. As assembléias, primeiramente nas escolas, depois nos núcleos e em seguida no Gigantinho, foram aulas de democracia. O coletivo nos dava forças para educarmos o nosso medo. Lembro que no Gigantinho cantávamos: “tende medo somente do medo de quem cala ou de quem finge não ver”. Pensávamos e discutíamos

que não havia necessidade de recuperarmos os dias letivos, pois havíamos dado aulas de democracia. Educávamos os nossos alunos pelo exemplo.

O magistério, mesmo durante o regime militar, aprendera a dizer não e nós, educadores, ensinávamos, pelo nosso exemplo, que a rebeldia era uma virtude indispensável para quem desejava mudar os rumos da história. Aprendêramos e estávamos ensinando que pensar é pensar contra. A concordância absoluta não exige pensamento – basta dizer sim. Para ser contra, é preciso pensar.

As greves se sucederam até o início dos anos 90, com maciça participação do magistério. As assembleias no Gigantinho, seguidas de passeatas até a frente do Palácio Piratini, eram festas de cidadania. Participei ativamente das greves, assembleias regionais e estaduais. A sineta, que na minha infância era sinal de disciplina e obediência, passou a ser nosso símbolo de luta, de resistência e de rebeldia. As greves foram momentos muito educativos, especialmente a greve de 96 dias em 1987, no governo Simon, quando acampamos na Praça da Matriz, hoje também conhecida como Praça da Sineta. Durante o Governo Simon (1987-1990) fizemos cinco greves. A partir dos anos 90, algo de estranho aconteceu. O CPERS foi desmantelado.

Durante a década de 90, várias mudanças ocorreram na educação brasileira. O capitalismo neoliberal, hegemônico a partir do final da década de 80, passou a definir o pedagógico. As transformações do mundo do trabalho e o avanço tecnológico causaram um profundo impacto na educação brasileira. Passou-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade. Todas as reformas feitas nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso foram realizadas sem a participação popular. Na concepção neoliberal, a crise dos anos 80 foi provocada principalmente pelos sindicatos e pelo Estado de Bem-Estar Social.

O Estado Benfeitor possivelmente representou um dos momentos mais brilhantes da história do capitalismo, porque deixou claro que a cidadania é capaz de impor determinados

limites ao capital. Estes trinta anos demonstraram que, se o mercado é fundamental na sociedade capitalista, ele não pode ser considerado um fim em si mesmo; trata-se apenas de um meio.

Demo (2000) entende que

no início do welfare state, a cidadania desempenhou papel mais evidente, conjugado com o bom momento econômico. De uma parte, a produção econômica cresceu sustentadamente e chegou a provocar situações de pleno emprego ou próximo do pleno emprego, o que, por si, já contribuiu muito para melhorar os salários. De outra, a universalização da educação básica, o desenvolvimento da qualidade sindical, a vigência de partidos sociais democratas mais comprometidos com o trabalhador e a sociedade em geral favoreceram a emergência de um Estado mais fortemente controlado e que colaborou, entre outras coisas, no processo fundamental da redistribuição de renda. Quer dizer, os salários não só aumentaram em regra, sobretudo aumentaram na base, retirando renda dos que tinham em excesso e passando para os mais pobres. Este foi certamente o fenômeno mais significativo do welfare state, que, entretanto, com o tempo foi adquirindo a posição de assistência generalizada, passando a figurar como instância protetora da sociedade e garante da cidadania. O papel da sociedade civil caiu para segundo plano, inclusive dos sindicatos, desmobilizados, também por conta da vigência do bem-estar geral: em vez da luta contra a exclusão, tratava-se agora de incluir ainda mais (p.24-25).

É importante assinalar que o Estado Benfeitor perdeu a guerra, mesmo tendo saído vencedor de uma batalha. A sua duração não ultrapassou trinta anos e ficou restrito aos países capitalistas centrais. Mesmo que este modelo de Estado não tenha se concretizado no Brasil, a adoção de políticas sociais a partir do Estado, no período de 1930 a 1964, teve o mesmo caráter.

Todas as reformas educativas e todas as políticas educacionais impostas na última década do século XX (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, Avaliação em todos os níveis, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional e criação de Institutos Superiores de Educação) coincidiram com o processo de reestruturação da economia mundial, hegemônica pela globalização neoliberal, que se utilizou também da educação formal para ser legitimada. O desafio educacional passou a ser a formação para a competência, num mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os melhores

conseguirão sucesso. É um novo darwinismo social, ou seja, a sobrevivência dos mais aptos. A escola passou a ser comparada a uma empresa, que precisa ser classificada a partir de avaliações, para que o aluno, ou seja, o cliente, possa escolher a melhor. É a lógica do mercado aplicada às escolas.

Mesmo sabendo que o poder nunca é um espaço tranqüilo, mas um lugar de conflito, com relações tensas e contraditórias, as reformas educacionais da década de 90 não foram contestadas por grande parte dos educadores. O presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, puderam realizá-las com certa tranqüilidade. É interessante recordar aqui que o ex-ministro foi vice-presidente do BID e atualmente exerce as suas atividades profissionais na Empresa de Consultoria Paulo Renato Souza Consultores, dedicada ao assessoramento de clientes privados, públicos e entidades não governamentais em assuntos estratégicos e econômicos do setor educacional¹.

A partir dos anos 90, muitos aspectos mudaram na escola pública. Como explicar a passividade, o conformismo, o desencanto, a apatia e o desinteresse que se apoderaram do magistério público estadual? Nós, que havíamos sido brigões nas décadas de 70 e 80, por que silenciámos na década de 90? Esta é a pergunta que norteou a minha dissertação. O senso comum neoliberal penetrou profundamente nas crenças populares. Foi no terreno da cultura que o neoliberalismo colheu a sua mais importante vitória. Passou a ser hegemônico e praticamente pensamento único. Houve uma impressionante ofensiva no campo ideológico satanizando o Estado e exaltando o mercado. Essa exaltação do mercado, no campo ideológico, foi acompanhada, no plano econômico, pela ofensiva do capital financeiro.

A palavra “desencanto” significa desilusão, perda de expectativas, decepção e, de certa maneira, perda da utopia. A deterioração das condições de trabalho docente tem criado uma nova doença, conhecida como síndrome da desistência ou burnout (Alencar, 2001). O

¹ A Revolução Gerenciada – Educação no Brasil 1995 – 2002 – Paulo Renato de Souza, p 227.

desencanto vai se apoderando dos trabalhadores, o que leva muitos pensar que qualquer esforço é inútil. Não se pode confundir burnout com stress.

Codo (2000), faz uma clara diferenciação, afirmando que

Burnout envolve atitudes e condutas negativas em relação aos usuários, clientes, organização e trabalho, enquanto o stress não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do sujeito e não necessariamente na sua relação com o trabalho. O fato de estar “estressado” não implica necessariamente o sentimento de despersonalização ou de falta de realização pessoal no trabalho (p.371).

Essa síndrome de burnout é provocada por um sentimento de inutilidade. O trabalhador em educação sente que não está suficientemente preparado para o exercício de sua função, que não se esgota no espaço da sala de aula. Do professor é exigido outro trabalho em casa: corrigir provas e preparar aulas. Essa é uma das causas da exaustão emocional e da despersonalização. Os objetivos estabelecidos parecem impossíveis de serem atingidos. A própria atividade parece não ter mais sentido.

A sensação que se tem é que questionar o “status quo” é uma tarefa inútil à qual só se dedicam os saudosos de um passado tido como glorioso. Por isso, desencanto representa sempre uma forma muito especial de tristeza. Trata-se de uma decepção que atinge a alma das pessoas. Sei que esta era de desencanto está longe de significar o fim da história. Mas também percebo que os anseios de mudança, a recuperação das utopias e a militância por causas justas não é uma característica generalizada de nossos tempos. As tecnologias nos permitem produzir mais em menos tempo, para que todos vivessem melhor. Mas elas geraram o desemprego, que é uma das marcas estruturais do capitalismo contemporâneo.

A partir do processo de informatização da economia, o trabalho, durante muito tempo visto como castigo e por isso reservado a seres considerados inferiores, passou a ser privilégio. Durante as primeiras décadas do século XX discutiram-se a mais-valia e a

exploração capitalista. A partir da década de 90 a exploração do trabalho passou a ser privilégio. O trabalho e o emprego deixaram de ser considerados direitos da pessoa humana.

Essas novas tecnologias poderiam possibilitar uma vida melhor para todos. Mas acontece exatamente o oposto. A maioria dos que trabalham enfrentam sérias dificuldades para sobreviver. Os que não trabalham encontram-se em situação ainda pior. Esta mudança no mundo do trabalho trouxe, entre outras conseqüências, a retração do movimento sindical.

A angústia que me causa insônias é exatamente esta: o que aconteceu comigo e com meus colegas na década de 90? Por que silenciámos e fingimos não ver? Por que deixamos de acreditar na cidadania organizada como qualidade política fundamental de quem se pretendia sujeito da história, capaz de nela intervir? Entrei no Mestrado para responder a esta questão: de que forma as políticas neoliberais, definidas via Banco Mundial, conseguiram nos silenciar e acomodar, tornando-nos descrentes de nossa própria força? Como explicar este nosso silêncio? Que estratégias foram usadas para nos silenciar? É também uma tentativa de entender a minha trajetória na escola pública nos anos 90.

Na condição de professor de Sociologia Geral e de Sociologia da Educação da URI, campus de Frederico Westphalen, senti-me instigado a entender de que forma fomos imobilizados. Esta pergunta me é feita em aula. Os alunos querem entender por que não reagimos.

1.2 Justificativa

Uma das características da década de 90 foi a indiferença. A apatia é peso morto da história. O que ocorre no processo histórico não é tanto porque alguns elementos o queiram,

mas porque a massa de pessoas abre mão de sua vontade e deixa de fazer o enfrentamento, esquecendo ou descrendo de sua condição de sujeito histórico. Não raras vezes os destinos de uma época são manipulados por visões restritas, finalidades imediatas de pequenos grupos muito ativos que a maioria das pessoas ignora ou finge desconhecer. Vivemos neste momento uma ironia com respeito aos duzentos dias letivos, introduzidos pela LDBEN 9394/96: aumentaram as aulas, mas caiu o desempenho. Esta iniciativa não trouxe qualquer resultado positivo palpável. Ao contrário, parece estar influenciando negativamente. Tem-se a impressão de que o aumento das aulas foi contraproducente. Penso ser de fundamental importância investigar as razões do desencanto do magistério durante a década de 90, muito especialmente durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, que teve, à frente do Ministério da Educação, Paulo Renato de Souza, ex-vice-presidente do Banco Mundial.

É importante compreender que determinada etapa histórica não é permanente e definitiva, mas que a sociedade humana é uma estrutura bem sucedida, porque é capaz de mudanças e, assim, felizmente, não é seu destino final. Para a compreensão do momento presente faz-se necessário o resgate histórico da última década do século XX. As nossas utopias, sem as quais não vivemos, devem assentar-se no conhecimento do passado. Os acontecimentos do futuro necessariamente terão alguma relação com o passado. A relevância social e científica desta dissertação está na tentativa de elucidar o desencanto que se abateu sobre o magistério durante a década de 90. Penso que este tema merece uma investigação e um estudo bem mais aprofundado.

Essa dissertação pretendeu contribuir para melhor compreensão do processo de apatia e recuo dos professores em torno da luta pela escola pública de qualidade no Brasil. Penso não ser demasiada pretensão fazer dessa dissertação, na qual participei na condição de pesquisador também pesquisado, uma ferramenta, que, olhando para o passado, projeta um futuro melhor.

Para realizar esta pesquisa, tive as condições de viabilidade asseguradas. A escola, na qual realizei a pesquisa empírica, me possibilitou as condições necessárias para a realização desta dissertação. Os professores e ex-diretores colaboraram, externando o seu posicionamento e a sua visão sobre as reformas educacionais, que marcaram a última década do século XX. O CPERS-Sindicato colocou à minha disposição revistas, livros e jornais publicados na década de 90. Os Dirigentes da entidade contatados prontamente se colocaram à minha disposição para responder às perguntas formuladas.

1.3 O Lócus da Pesquisa

Realizei a minha pesquisa na Escola Estadual Técnica José Cañellas. A opção por esta escola deveu-se ao fato de eu haver trabalhado nela, na condição de professor de História e Filosofia, desde abril de 1991 até fevereiro de 2002.

A Escola completou, no dia 06 de maio do corrente ano, 42 anos de atividades. Esta Escola começou a ser idealizada no dia 29 de dezembro de 1963, numa reunião realizada no Grupo Escolar da cidade, pela Sociedade Educacional de Frederico Westphalen, mantenedora, presidida por Vitalino Cerutti. A finalidade da reunião era criação de uma Escola Técnica de Comércio. O presidente da reunião acentuou que, tendo o Ginásio Roncalli passado para o Estado, a Entidade mantenedora, que também fora promotora deste estabelecimento, cumprira o seu primeiro objetivo. Mas os alunos que concluíam o ginásio não tinham como dar seqüência aos seus estudos. Urgia criar outra Escola, agora de 2º ciclo. Nesta mesma reunião foi decidido que o Patrono da Escola seria José Cañellas, por ter sido um dos pioneiros na educação no município de Frederico Westphalen. Assim, a Sociedade Educacional de

Frederico Westphalen, que já protagonizara a criação do ginásio Roncalli, dera agora à luz o seu segundo fruto, a Escola de Comércio.

Tornara-se urgente montar um processo, documentar professores, aparelhar as salas, efetuar inúmeras viagens a Porto Alegre e Cruz Alta. No dia 06 de maio de 1964 foi instalada a Escola, tendo obtido registro favorável do Diretor Comercial do MEC, bem como autorização de funcionamento em caráter provisório. A aula inaugural foi ministrada por Pedro Cañellas, filho do Patrono. O número de alunos inscritos não passava de 20. Pagavam apenas mensalidades simbólicas. Os professores lecionavam gratuitamente. As dependências foram cedidas pela SEC, junto à Escola do Grupo Escolar da Sede, hoje Escola Sepé Tiaraju. As dificuldades econômicas não tardaram a aparecer. Tornara-se imprescindível uma escola pública. No dia 16 de junho foi criado o Colégio Comercial Estadual Engenheiro Frederico Westphalen, através do decreto nº 17.931 do governador Ildo Meneghetti.

Conforme ata do dia 28 de março de 1965, em reunião solene no Clube Harmonia, foi criado o Colégio Comercial. O governador Ildo Meneghetti entregou ao Diretor Érico Simoni documento autorizando o funcionamento da Escola. A aula inaugural foi proferida pelo deputado federal Tarso Dutra. Para alívio da sociedade, o pagamento dos professores passaria a ser responsabilidade do Estado, e os alunos não mais precisariam pagar mensalidades. O 1º diretor foi Érico Simoni, que dirigiu a Escola de 01 de abril de 1965 até 31 de janeiro de 1975. Foi o Diretor que teve a gestão mais longa.

No dia 02 de março de 1970, pelo decreto nº 29.152, a Escola passaria a se denominar José Cañellas. No dia 20 de janeiro de 1978, o nome da Escola mudou para Escola Estadual de 2º Grau José Cañellas pela lei nº 26.631. Em 01 de fevereiro de 1983 a Escola foi reconhecida pela portaria nº 2.436.

Até 2000 o nome do estabelecimento era Escola Estadual de 2º Grau José Cañellas. No dia 08 de maio de 2000, através da designação nº 00130, a escola passou a se denominar

Escola Estadual Técnica José Cañellas. A partir de então, além do Ensino Médio, a escola passou a ter cursos técnicos: Administração, Contabilidade, Secretariado e Enfermagem.

É a maior escola de Ensino Médio de Frederico Westphalen e a única estadual a ter Cursos Técnicos. No decorrer dos seus 42 anos de existência, a Escola formou 6705 alunos, sendo que, destes, 2584 no Ensino Médio e 4121 no Ensino Profissionalizante. Esta Escola sempre foi um ponto de referência na região, graças à qualidade de seu trabalho².

A Escola iniciou suas atividades em 1964, com 20 alunos, utilizando-se das estruturas físicas cedidas pela comunidade. Apenas na década de 80, após insistente luta da comunidade, foi construído um prédio próprio. Naquela década a Escola já contava com 800 alunos. Estudar no Cañellas era garantia de qualidade, pelo competente quadro de professores e pelo rigor na cobrança. Hoje a Escola conta com 1371 alunos. Destes, 445 freqüentam o Ensino Técnico e 926 são alunos do Ensino Médio. Destes 926, 134 freqüentam a Escola em tempo integral, tendo aulas na parte da manhã e da tarde. Hoje a Escola tem, no Curso Técnico, alunos provindos de 33 municípios. Para atender estes alunos, a Escola tem hoje 85 professores, a grande maioria pós-graduada e 17 funcionários. Em 2003/2004 foram construídas mais três salas de aula, pleiteadas através de prioridade estabelecida na Consulta Popular.

Foi também com esta escola que estabeleci fortes vínculos afetivos. Muitos dos que foram meus alunos no Cañellas os reencontrei mais tarde na URI. Retornar a esta escola na condição de pesquisador, também pesquisado, significou um reencontro com o meu passado não tão distante.

O método que melhor possibilitará a compreensão deste momento histórico é a dialética, por permitir a leitura de um texto dentro de um contexto maior. As políticas educacionais que foram adotadas na década de 90 serão melhor compreendidas se

² Dados obtidos junto ao arquivo da Escola Estadual Técnica José Cañellas.

entendermos a forma como Brasil se inseriu na globalização neoliberal, a partir da referida década.

2. A DIALÉTICA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

A matriz teórica da presente dissertação é a dialética, que teve sua origem na Grécia Antiga. Era inicialmente entendida como a arte do diálogo. Na modernidade passou a significar uma forma de pensar as contradições da realidade e a compreensão desta realidade como contraditória e em permanente movimento. Toda a realidade, na concepção dialética, é percebida em constante movimento.

Durante a Idade Média, quando o saber era elaborado dentro dos mosteiros, por monges que levavam uma vida parada, a dialética foi expulsa da filosofia. Mas a partir do século XIV, a vida começou a se modificar, o comércio se desenvolveu e, devido a isso, os hábitos feudais sofreram muitas transformações. Logo foi percebido que o universo era muito maior e mais complicado do que os monges medievais haviam pensado. Com o Renascimento a dialética pôde sair dos subterrâneos, onde ficara para conseguir sobreviver. O caráter dinâmico e contraditório da pessoa humana foi novamente reconhecido.

No século XVIII, com o Iluminismo, já existia uma compreensão de que o indivíduo era condicionado por um movimento bem mais amplo, pelas mudanças da sociedade em que vivia. A visão estática, marca da sociedade feudal, já estava perdendo espaço. Os conflitos políticos e sociais não conseguiram mais ser abafados nos corredores dos palácios. As questões políticas passaram a ser discutidas por pessoas do povo e não apenas por uma reduzida elite.

Hegel, no século XIX, reconheceu que o ser humano é, por essência, ativo e por isso está sempre interferindo na realidade. Marx, também no século XIX, concordou plenamente

com Hegel de que o trabalho humano é a mola que impulsiona o desenvolvimento. Por outro lado, Marx critica Hegel pelo fato de privilegiar o trabalho intelectual, em detrimento do trabalho físico. Por isso Hegel fora incapaz de analisar criticamente os problemas ligados à alienação do trabalho³.

Para Marx, o trabalho é a atividade pela qual a pessoa humana domina as forças da natureza, humanizando-a, ao mesmo tempo em que cria a si mesma. Também percebeu a alienação do trabalho, já que o fruto não mais pertence a quem o produziu. Esta teoria tem a marca da criticidade da práxis social que lhe é anterior. Para superar esta realidade é preciso levar em conta a luta de classes, capaz de promover as mudanças. A luta de classes não é uma invenção marxista: Marx apenas captou sua existência.

Kowarzik (1988) constata que

ao analisar a realidade social atual, nós constatamos o “fato da alienação”, isto é, percebemos que os homens justamente não podem se realizar como os produtores de suas condições de vida, mas inversamente, que as condições de vida – as imposições de fato das condições de produção, o poder político e jurídico das relações de dominação, a capacidade enganadora da ideologia – determinam os homens em sua atividade a partir do exterior, como estranhos (p.43).

Marx, diferentemente de Hegel, percebe que no processo produtivo as pessoas estabelecem um conjunto de relações, que correspondem a uma determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, das ferramentas ou instrumentos de trabalho, da matéria-prima e especialmente da pessoa humana. O processo produtivo implica na relação da pessoa humana com a natureza, objetivando a sobrevivência.

É sobre este conjunto de relações que se instala a superestrutura, expressando determinada forma de consciência social. É exatamente aqui que a dialética marxista se diferencia da dialética hegeliana. Não é a consciência das pessoas que determina o seu ser,

³ Para melhor compreender as diferentes concepções de dialética, ver o livro, O Que é Dialética, de Leandro Konder, Editora Brasiliense. Este livro também me ajudou em muito na elaboração deste capítulo.

mas é o ser social que determina a consciência. A dialética hegeliana se fecha no mundo do espírito. Marx inverte esta visão, colocando no mundo material a base da dialética.

A dialética marxista deixa de ser apenas um método para chegar à verdade. Ela passa a ser uma concepção de pessoa humana e das relações pessoa-mundo. Não existem, nesta concepção, fatos em si, desligados e distantes do processo histórico, que seriam passíveis de uma análise neutra, como defendia o positivismo. A dialética marxista vê a pessoa humana, produzindo-se pela sua própria atividade. É no processo produtivo e nas relações que nele estabelecemos, que construímos a nossa história.

Torna-se impossível a separação entre matéria e pensamento, pois ambos são considerados como aspectos de uma mesma natureza, que é indivisível. São princípios básicos da dialética a totalidade, o movimento e a mudança. Nada, então, é absoluto e definitivo, assim como nada pode ser entendido fragmentado, sem visão do todo.

A contradição é inerente a toda a realidade. Ela se faz presente entre forças produtivas e as relações de produção, entre a base material e a superestrutura e entre exploradores e explorados. São essas contradições que servem de base às revoluções que dão novos rumos à história. A contradição básica da sociedade capitalista é visível no caráter social da produção e na apropriação dessa produção. Esta contradição transforma as pessoas humanas em meras máquinas, cuja tarefa consiste na produção da mais-valia.

Para amenizar esta realidade, foi introduzido o ensino público. Kowarzik (1988) analisa que, do ponto de vista capitalista,

o ensino público consegue abrandar a “esterilização intelectual” que caracterizava a fase do capitalismo nascente, sem suprimi-la, contudo, em seus fundamentos. De um lado, porque as instituições estatais para a formação cultural basicamente só possuem função compensatória frente à determinação decisiva da produção capitalista, e de outro porque a escola da sociedade burguesa, em sua forma institucionalizada, representa ela mesma o produto de um processo de socialização natural que, pressionado pela reprodução das condições existentes, serve mais e mais à qualificação de forças de trabalho, em vez de gerar indivíduos com uma formação universal como portadores autônomos da prática social (p.46).

Dialética também se opõe ao dogmatismo, por negar a existência de verdades absolutas ou de realidades definitivas. A dialética se opõe ao pensamento dogmático, por perceber a transitoriedade e o inacabamento de qualquer obra humana. Nada é definitivo ou eterno. Toda a realidade, por ser humana, é finita e contraditória, não podendo ser absolutizada. Nem mesmo o marxismo deveria cair na tentação de sua absolutização.

Por isso, na concepção marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana também tende sempre à totalização, que nunca será definitiva. Qualquer objeto, criado pela pessoa humana, faz parte de um todo. Por isso, para solucionar ou entender melhor os problemas torna-se indispensável visualizar o todo. Esta visão da totalidade também tem a marca da provisoriedade, porque não esgota a realidade. Esta é sempre maior do que o conhecimento que temos dela. É fundamental, portanto, entender que a totalidade é apenas um momento. Toda a teoria carrega verdades provisórias; não existe teoria tão boa que seja incapaz de evitar erros. O pensamento dialético tem a função de identificar as contradições.

Ao pensar o todo, a dialética não nega as partes e também não pensa as partes retiradas do todo. Ela percebe tanto as contradições quanto a união entre elas. Gadotti (1986) destaca que

o materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1º) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2º) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-lo (p.22).

Outra característica da dialética é o não reconhecimento da existência de nenhum aspecto da realidade humana fora ou acima da história. Na prática, tudo tem a ver com tudo; os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, embora em níveis diferentes, dependem uns dos outros. Por isso é impossível compreendê-los isoladamente. O que efetivamente diferencia o marxismo das demais ciências não é apenas a ênfase dada à base econômica, mas

também é, sobretudo, a visão da totalidade. É por partir da totalidade que a ciência supera a aparência. A fragmentação do ser humano faz com que ele seja de difícil compreensão. O indivíduo isolado dificilmente fará história, porque as suas forças são limitadas. E o reconhecimento desta fragilidade faz com que os indivíduos se organizem.

Caracterizam também a dialética o espírito crítico e autocrítico. Assim como ela examina o mundo, também deve estar disposta a repensar as suas interpretações e duvidar de tudo. Toda a ciência que pretenda ser crítica deve ter na autocrítica uma de suas principais marcas. A dialética nos intranqüiliza e nos desacomoda por ser essencialmente contestadora. Por isso ela não pode ser domesticadora ou adestradora. Por desacomodar, ela assusta os preconceituosos comodistas.

Konder (1987) entende que

ninguém conseguirá jamais domesticá-la. Em sua inspiração mais profunda, ela existe tanto para fustigar o conservadorismo dos conservadores como para sacudir o conservadorismo dos próprios revolucionários. O método dialético não se presta para criar cachorrinhos amestrados (p.87).

Para os que defendem o modo de produção capitalista, ela é subversiva, por desnudar as contradições nele presentes e as suas limitações. Por outro lado, nenhum modo de produção desaparece sem que as condições materiais da nova sociedade se façam presentes na que está sendo substituída. A história humana não propõe problemas que ela já não esteja em condições de solucionar.

Por isso, a dialética é esperançosa. Ela não aceita que este momento signifique o final da história, como preconizava Fukuiama. Esta esperança sempre se fez presente nos Fóruns Sociais Mundiais que defendem que um mundo novo é “necessário, possível e urgente”. Este novo mundo já se faz presente, de alguma forma, nas atuais contradições do capitalismo

neoliberal globalizado. É esta esperança que alimenta o trabalho dos educadores, que pretendem pela sua prática contribuir para a construção de um país no qual caiba mais gente.

2.1 Estratégias Metodológicas

A metodologia adotada consiste no caminho por mim escolhido para a realização deste trabalho. Para Minayo (1994) “a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto um conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (p.16). A importância da metodologia, segundo Luna (2000), reside no fato de ela ser “um instrumento poderoso justamente porque representa e apresenta os paradigmas de pesquisa vigentes e aceitos pelos diferentes grupos de pesquisadores, em um dado período de tempo” (p.10).

Por outro lado, nem técnicas, nem metodologias substituem a criatividade. O avanço das ciências só foi possível, graças à violação de regras. A metodologia é importante por apresentar paradigmas de pesquisa aceitos em determinado momento. O que não pode acontecer é substituir a prática da pesquisa pela metodologia. O que se espera hoje do pesquisador é que ele seja capaz de demonstrar que o conhecimento por ele produzido é fidedigno e tem relevância teórica e social.

Para realização da pesquisa é fundamental a existência de um problema, que inicialmente pode se apresentar sob a forma de curiosidade. Como a realidade social não pode ser captada na sua totalidade, torna-se necessário realizar um recorte. No caso da presente pesquisa, o recorte temporal abrange os oito anos de mandato do Presidente FHC e o

problema é a apatia demonstrada pelo magistério perante as reformas educacionais realizadas naquele período.

O caminho por mim percorrido para realizar esta pesquisa iniciou com farta leitura sobre a transição do Estado de Bem-Estar Social para o Estado Neoliberal, as políticas educacionais da década de 60 até os anos 90, a concepção neoliberal de educação, além de investigar as interferências dos organismos internacionais e suas “sugestões” para a educação.

Para o trabalho de campo selecionei a Escola Estadual Técnica José Cañellas, por razões já referidas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas, a dez docentes, a um diretor, a um coordenador pedagógico e a um supervisor escolar da Escola selecionada para o campo de trabalho, a dois dirigentes da Direção Central do CPERS-Sindicato e a dois dirigentes do 26º Núcleo.

Toda a pesquisa pretende produzir um conhecimento novo e relevante. A relevância social da presente dissertação não reside na sua novidade, mas no aprofundamento de um tema que, na minha opinião, ainda necessita de melhores respostas. Na presente pesquisa foi realizado um confronto entre as políticas educacionais hegemônicas na década de 90, período marcado pela globalização neoliberal e a percepção que os sujeitos entrevistados têm da referida década e os impactos sofridos pela educação, impostos pelo novo modelo econômico. Parti de um problema cuja resposta exigiu um recorte da realidade, sem perder a noção do todo. Perpassa todo o trabalho a forma como o Brasil se inseriu no novo modelo econômico e as políticas educacionais que procuraram legitimá-lo.

O problema levantado – a apatia do magistério gaúcho frente às reformas educacionais realizadas durante os dois mandatos do Presidente FHC – é fruto de minha curiosidade, que me moveu a entender determinado momento histórico e as políticas educacionais que o marcaram. Por isso, a presente pesquisa tem forte caráter social. Mazzotti (1998) entende que o problema de pesquisa “é definido como uma indagação referente à relação entre duas ou

mais variáveis. Essas variáveis podem ser diferentes aspectos de conduta de indivíduos” (p.149).

A pesquisa, muitas vezes vista como espaço reservado a alguns privilegiados ou eleitos, deveria fazer parte das atividades normais do profissional da educação. Somente quem pesquisa tem o direito de ensinar. Esta concepção de pesquisa nega a tradicional dicotomia entre quem ensina e quem pesquisa. Essa dicotomia se reflete também na elaboração das políticas educacionais: há os que a pensam e há os que a executam. Para Demo (1992), “professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (p.14). É a pesquisa que dá suporte à qualidade do trabalho do professor.

Esta dissertação é uma pesquisa na área das Ciências Sociais na qual o objeto de investigação é sempre histórico, porque os agrupamentos humanos existem num determinado local, vivendo o presente, iluminado pelo passado e já projetando o futuro. Este espaço histórico nunca está definido, pronto ou pré-determinado, mas é uma possibilidade em aberto. Nesta visão, tudo é provisório.

Uma das características mais fortes das Ciências Sociais é o seu caráter ideológico. Enquanto atividade humana, toda pesquisa carrega consigo uma carga de valores e princípios que norteiam a sua realização. O pesquisador encontra-se inserido em determinada sociedade e, por isso, estarão presentes na sua pesquisa os princípios e valores hegemônicos naquele momento histórico e no espaço a ser investigado. Fica assim evidente que a visão de mundo do pesquisador influenciará a pesquisa. O pesquisador sempre parte de um pressuposto teórico que o acompanhará a sua atividade.

A visão positivista alicerçada na neutralidade perdeu espaço. Toda a ciência é comprometida por estar repleta de interesses, que muitas vezes não estão explícitos. Neste sentido, Minayo (1994) afirma que

o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Esta mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso, que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências sociais que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (p.15).

Durante muito tempo predominou nas pesquisas da área educacional a idéia de uma possível separação entre o pesquisador e o objeto investigado. Defendia-se que o pesquisador deveria manter-se o mais distante possível do objeto, para que o resultado de seu trabalho não refletisse suas idéias e valores. O objetivo era conseguir total objetividade. Essa possibilidade é descartada, na prática, porque o pesquisador é também sujeito dos fenômenos que pretende investigar (Lüdke, 1986).

Na verdade, o conhecimento não é produzido desta forma. O pesquisador não se deixa de lado seus valores e de suas convicções ao pesquisar. O pesquisador elabora a pergunta a partir de uma determinada teoria que lhe serve de suporte. Fica assim evidenciado que é impossível ao pesquisador se abrigar numa posição de neutralidade, pois ele se encontra implicado nos fenômenos que conhece, sendo assim também pesquisado. Isso fica evidenciado nesta dissertação, pois eu era professor da Escola, objeto da pesquisa, durante a década de 90.

Lüdke (1986) entende ser

importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesse e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo, irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (p.3).

É da essência da pesquisa qualitativa dar respostas sempre provisórias, a algumas perguntas bem particulares, que não poderão ser quantificadas. Isso porque ela se preocupa e ocupa, na visão de Minayo (1994) “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.21-22)

A pesquisa quantitativa está centrada na estatística, por captar dos fenômenos o visível e o quantificável. Já a pesquisa qualitativa trata de ações e de relações de pessoas, que não podem ser quantificadas. Não há oposição entre as duas formas de pesquisa: já que ambas se completam, cabendo à pesquisa qualitativa a compreensão das ações e relações humanas, socialmente vividas. A compreensão destas ações e relações é a questão central para a pesquisa qualitativa.

Por não ser quantificável, a pesquisa qualitativa não pode ser engessada por regras rígidas e inflexíveis. Por isso, o detalhamento inicial é menor. Mesmo assim a formulação do problema não é tarefa fácil. É indispensável inicialmente uma farta leitura. Quando o foco da pesquisa estiver definido, o restante da caminhada se torna mais ameno.

Por isso, a dialética foi a opção metodológica utilizada na presente dissertação, por não separar as partes do todo, nem a interioridade da exterioridade. Numa visão dialética, as partes só poderão ser compreendidas quando contextualizadas. Ela oportuniza visualizar que a relação entre sujeito e objeto é dinâmica e contraditória. Chizzotti (2001) reforça esta concepção, afirmando que

a dialética insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. Não se detém, como os interacionistas e etnometodólogos, no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (p.80).

Para o trabalho de campo, a pesquisa qualitativa serve-se, fundamentalmente, de dois instrumentos: a entrevista e a observação participante. A entrevista é, possivelmente, a forma mais comum na pesquisa de campo. Na minha pesquisa de campo utilizei a entrevista semi-estruturada. A entrevista semi-estruturada parte de algumas perguntas chaves, que servem de roteiro básico.

O uso deste instrumento trouxe à tona determinadas categorias, presentes nas respostas dos entrevistados, que me possibilitaram a obtenção da resposta à pergunta que norteou este trabalho. Foi a entrevista que me possibilitou retirar da fala dos sujeitos entrevistados os significados e as categorias que me interessavam para a realização desta pesquisa. Fica assim descartada qualquer possibilidade de neutralidade.

Segundo Minayo (1994) há duas formas de entrevistas: as estruturadas e as não estruturadas,

correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas (p.58).

No caso da presente pesquisa, foram associadas as duas modalidades e, por isso, trata-se de entrevistas semi-estruturadas. Foram formuladas perguntas que permitiram aos sujeitos entrevistados exprimirem livremente seu posicionamento perante o tema abordado. Não se tratou de perguntas fechadas, nas quais o espaço de expressão do sujeito ficaria limitado. O número menor de questões formuladas foi compensado pela qualidade e densidade das interrogações. A flexibilidade presente na entrevista semi-estruturada possibilita uma proximidade maior entre o entrevistador e o entrevistado, oportunizando um maior aprofundamento de temas.

Moura (1998) entende que

a entrevista semi-estruturada se situa num ponto intermediário entre as duas técnicas e se apresenta sob a forma de um roteiro preliminar de perguntas, que se molda à situação concreta de entrevista, já que o entrevistador tem liberdade de acrescentar novas perguntas a esse roteiro, com o objetivo de aprofundar e clarificar pontos que ele considere relevantes (p,78).

O campo empírico escolhido para a realização da presente pesquisa foi a Escola Estadual Técnica José Cañellas. Esta Escola não foi escolhida ao acaso. Essa intencionalidade é muito bem retratada por Mazzotti (1998), segundo o qual

a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos (p.162).

Ouvidos os professores e ex-diretores da Escola Estadual Técnica José Cañellas e dirigentes do CPERS-Sindicato, foram também rastreadas as publicações realizadas pelo CPERS-Sindicato durante aquele período. Dos diversos documentos, cadernos e revistas publicados pelo CPERS-Sindicato aos quais tive acesso e me auxiliaram na realização da presente pesquisa, destaco o “Caderno de Educação de 1993”, que teve como temática principal “Desafios para o Novo Século – Ensino de Qualidade e Cultura Tecnológica”. Também foi importante o Caderno de Educação de outubro de 1995, que aborda “o XVI Encontro Estadual de Educação e II Jornada Latino-Americana de Políticas Pedagógicas”. Utilizei também a Revista do Congresso Estadual de CPERS-Sindicato de maio de 1996, que teve como temática principal “O Neoliberalismo na Educação – Cidadania x Exclusão Social e Alternativas para enfrentar o neoliberalismo”. Destaco, outrossim, a Revista do CPERS-Sindicato de julho de 1997, cujo tema principal foi “Temperatura Máxima – Lutas esquentam o inverno gaúcho”. Auxiliou-me muito a Revista do CPERS-Sindicato de maio de 1998, que tem como temática “A luta do Rio Grande do Sul passa pelo CPERS-Sindicato”.

Além dos cadernos e revistas já citados, também me foram muito úteis o jornal “Magister” dos primeiros anos da década de 90. Este jornal é o órgão de divulgação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Também foi fonte importante o Boletim Informativo do CPERS-Sindicato de maio de 2006, intitulado “Sineta”, que faz uma retrospectiva dos 61 anos de luta do Sindicato dos Professores. Para a compreensão da política educacional em vigor no Rio Grande do Sul, durante a década de 90, foi também necessário o estudo da Lei de Gestão Democrática do ensino público nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, e o Decreto nº 36.281, de 20 de novembro de 1995, bem como o Caderno 6, abordando a gestão democrática, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, intitulado: “Qualificação da gestão para um novo milênio, de 1997”. Foram estes os caminhos que trilhei para realizar esta pesquisa.

2.2 Questionamentos

A questão central que norteou a minha pesquisa durante o mestrado foi: Quais as razões que explicam a passividade, a descrença, o desencanto e a indiferença do magistério ante as reformas educacionais que marcaram a década de 90?

Para conseguir responder a esta questão foi necessário desdobrá-la em outras:

- Quais as condições históricas e econômicas que provocaram a derrocada do Estado de Bem-Estar e a vitória ideológica do neoliberalismo?
- Quais as políticas educacionais “sugeridas” pelos organismos internacionais - Banco Mundial – FMI e CEPAL para o Brasil?

- Quais as reformas educacionais que marcaram o Brasil durante a década de 90?
- Quais as modificações causadas no espaço escolar a partir destas reformas?
- Que mudanças estas reformas produziram na atuação docente?
- Qual a percepção que os docentes tiveram destas mudanças?

3. OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1 Objetivo Geral

Analisar as razões do silêncio e do desencanto que marcaram o magistério público ante as reformas educacionais feitas durante a década de 90, especialmente durante os oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as características do estado neoliberal no mundo globalizado;
- Compreender de que forma e quais os meios usados pelo neoliberalismo para se tornar, não só hegemônico, mas consensual ou “pensamento único”, a partir do final da década de 80;
- Compreender e caracterizar as transformações que foram provocadas no mundo do trabalho pela globalização neoliberal;
- Investigar as mudanças que o novo processo produtivo provocou no espaço escolar;
- Verificar de que forma as políticas educacionais da década de 90 viabilizaram a implantação do novo modelo econômico;

- Identificar as repercussões da política neoliberal na escola brasileira, tendo como referência a escola que foi objeto de investigação;
- Analisar as principais consequências das políticas educacionais implantadas na década de 90 sobre a categoria docente em sua atuação e organização.

4. HISTÓRICO DO CPERS-SINDICATO

Para entender os diversos papéis desempenhados pelo CPERS-Sindicato, nos sessenta anos de sua existência, é preciso relembrar um pouco de sua história. O CPERS surgiu no final da 2ª Guerra Mundial, exatamente no dia 21 de abril de 1945, com o nome de CPPE.

Liderados por Clélia Argolo Ferrão, os educadores reuniram-se na Sociedade Espanhola. Reivindicavam a possibilidade de ingresso das normalistas nas Faculdades de Filosofia e reajustes salariais. Logo foram taxadas de comunistas pelos educadores católicos. Tal acusação refletia o momento histórico que se vivenciava naquela época. Vivia-se o período da Guerra Fria, resultado da 2ª Guerra Mundial, que bipolarizou o mundo em dois grandes blocos: o bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos e o bloco socialista liderado pela ex-União Soviética. Desde o início o CPPE mostrou-se intransigente na defesa da educação pública de qualidade, bem como da dignidade profissional e do regime democrático.

O ano de 1945 significou, em termos políticos, no Brasil, o fim do Estado Novo, da ditadura Vargas, um dos períodos de maior repressão neste país, marcado por tantos momentos de autoritarismo, que excluíram a sociedade civil da tomada de decisões. É dentro deste contexto de restabelecimento da democracia representativa que o magistério do Rio Grande do Sul começa a discutir o seu Estatuto e a exigir aumentos quinquenais e uma carreira única. Em 1949 recebeu da prefeitura de Porto Alegre a doação de uma área na Avenida 3 de Novembro, hoje André da Rocha, mas acabou devolvendo o terreno ao município.

Em 1966, o CPPE lançou um plano de expansão para iniciar as obras do Clube do Professor Gaúcho e o edifício da Avenida Alberto Bins, 480. A crise econômica vivida pela entidade a impediu de terminar a sede. A solução encontrada foi a troca do 10º andar da rua Doutor Flores, 62, pelo 9º andar da avenida Alberto Bins, 480, o que possibilitou a separação das duas entidades, que já existiam, com personalidades jurídicas próprias. No dia 31 de janeiro de 1979, o CPERS recebia as chaves de sua nova sede, construída ao longo de treze anos. Os nove andares abrigam a parte administrativa, salão de reuniões e 42 apartamentos, capazes de alojar 136 pessoas. Hoje o CPERS conta com 85.768 sócios e 110 funcionários, que atendem na sede e nos 42 núcleos que o compõem⁴.

No início da década de 50 as principais lutas dos professores eram contra o corte de gratificações feitas pelo governo Valter Jobim e a exigência de um abono natalino. No plano político revezavam-se no poder, no Rio Grande do Sul, o PTB e o PSD, ambos criados por Vargas. O projeto político dos dois partidos hegemônicos não apresentava diferenças. Como já foi visto anteriormente, quando foi caracterizado o populismo, a cooptação das massas e a industrialização eram objetivos comuns. É neste período que a Câmara Federal reconhece o diploma de professor primário em todo o país.

Entre 1956 e 1960, os professores exigem atualização salarial, conforme promessa efetuada em 1955 pelo então governador Ildo Meneghetti. A partir de agosto de 1961, nova crise política abalou a frágil democracia brasileira. Jânio Quadros renunciou e a solução encontrada para impedir a posse de João Goulart, foi o Parlamentarismo. No Rio Grande do Sul, o governador Leonel Brizola, cunhado da Jango, exigiu o cumprimento da constituição, criando a Rede da Legalidade. O Presidencialismo foi restabelecido pelo plebiscito de 1963, assumindo João Goulart, que foi deposto pelo golpe militar de 1964.

⁴ Dados fornecidos pelo 26º Núcleo do CPERS – Sindicato, com sede em Frederico Westphalen.

A partir de 1965 o salário mínimo passou a ser ponto de referência na luta por aumentos salariais. Essa reivindicação tomou fôlego a partir do momento em que o magistério começou a fazer manifestações nas ruas das principais cidades do Rio Grande do Sul. A partir de 1973, o CPPE passou a ser CPERS.

A partir de 1976, durante o governo Guazzelli, o magistério gaúcho passou a discutir publicamente suas reivindicações, inclusive com notas na imprensa. No Brasil vivia-se a abertura lenta, gradual e segura, que marcava a crise do governo militar, então encabeçado pelo general Geisel.

Neste mesmo ano o magistério entregou ao governador um documento com 33 pontos, tentando abrir o diálogo. A situação salarial se agravara e foi entregue ao governador um novo documento exigindo 70% de aumento e a nomeação dos concursados, procurando terminar com os contratos políticos que vigoravam naquele momento.

O governador Guazzelli sempre protelou as soluções e, no final do seu governo, enviou um documento ao CPERS garantindo atender ao pedido do magistério. O seu sucessor, Amaral de Souza, que fora vice de Guazzelli, não honrou o compromisso assumido por Guazzelli. Por isso, no dia 04 de abril de 1979, o magistério deflagrou a sua primeira greve. Foram 13 dias de greve, com o diálogo interrompido e restabelecido, quando D.Vicente Scherer se tornou o mediador entre o CPERS e o Governo Estadual⁵.

Em 1980, com o descumprimento do Acordo pelo governador Amaral de Souza, nova greve foi deflagrada. O não cumprimento do acordo pelo governador Amaral de Souza provocou uma das maiores assembléias da categoria, reunindo 24 mil professores no Gigantinho.

Nestes sessenta e um anos de existência do CPERS-Sindicato, quatorze greves foram realizadas. Não é pretensão deste trabalho mostrar as razões e os resultados de cada

⁵ As informações contidas neste capítulo foram retiradas do livro: CPERS – Sindicato, de autoria de Sérgio Napp e da dissertação de mestrado de Antônio Valdir Vian, intitulada: Novo Sindicalismo – crise e perspectivas na sociedade contemporânea.

movimento paredista. Por isso, pretendo mostrar, mesmo que de forma sucinta, duas paralisações que são marcos da história do magistério gaúcho: a greve de 1987, com a duração de 96 dias e a greve de 1991 com 74 dias.

A posse de Simon em 1987 provocou expectativas positivas no magistério gaúcho, pois fora defensor da democracia durante toda a sua trajetória e o seu partido (PMDB) avalizara os acordos no período anterior. Negando seu passado, Simon desenvolveu, de forma muito competente, o autoritarismo herdado dos militares. Não só desconsiderou o piso salarial de 2,5 salários mínimos obtido no governo Jair Soares, e que fora avalizado pelo seu próprio partido (PMDB), como implantou arbitrariamente o QPE.

Além de descumprir a lei, Simon dificultou os canais de diálogo, postergando as soluções. A surpresa do movimento foi o descaso com que os professores foram tratados. O governo Simon pautou-se pela intransigência. Foi necessária a intervenção da Frente Ampla de Apoio ao Magistério, da Igreja e dos deputados para reabrir o diálogo. Para demonstrar o quanto estavam coesos, e registrar a inconformidade com o descumprimento da lei, os educadores grevistas ocuparam o prédio da Secretaria da Educação. A ocupação iniciou às 8 horas da manhã do dia 28 de abril, quando os professores entraram no edifício espalhando-se pelos 11 andares.

Paulo Egon Wiederkehr (apud Napp, 1995) destaca que esta

foi a maior greve da história de CPERS e, pelo que se tem notícia, uma das maiores em termos de Brasil e América Latina. Já houve movimentos mais longos, mas não envolvendo tantas pessoas, por volta de 100 mil, uma greve em que as escolas pararam praticamente 100%, tanto é que se sustentou por 96 dias. Esta greve aconteceu para manter as conquistas anteriores. O governo do PMDB ajudou a elaborar o acordo do fim da greve de 1985, assinou este documento, mas quando Pedro Simon assumiu não quis cumpri-lo. (...) E a greve foi pelo cumprimento da lei 8026(...) Acampamos na Praça da Matriz. O momento do acampamento foi muito difícil. Estávamos com 46 dias de greve e chegamos à conclusão de que deveríamos fazer algo de muito forte. Preparamos um grande ato público em frente ao Palácio Piratini e, estrategicamente, espalhamos que iríamos invadir o Palácio, mas o objetivo real era acampar. O governo reforçou a segurança. A senha era a seguinte –

eu iria discursar e interromper a minha fala para a contagem regressiva que acabava com um sinetaço; neste instante os manifestantes começaram a montar barracas (p.98-99).

Nesta greve não foi conseguida a manutenção dos 2,5 salários mínimos, como piso salarial, mas foi mantido o Plano de Carreira e impedido o pagamento diferenciado aos aposentados. Outro fato marcante desta greve foram as 8 horas e 26 minutos que o Comando de greve permaneceu dentro do Palácio Piratini, exigindo o cumprimento da lei 8026. O governador Simon argüiu junto ao Supremo Tribunal a inconstitucionalidade da lei 8026, que determinava o piso de 2,5 salários mínimos, sendo atendido pelo Poder Judiciário.

A greve de 1991 durou 74 dias, tendo iniciado no dia 08 de março. De todas as 13 greves realizadas pelo magistério gaúcho, a de 91 foi a mais pesada, marcada por perseguições. O governador Collares suspendeu o ano letivo, com o claro intuito de esvaziar o movimento paredista. A Secretária da Educação, Neuza Canabarro, esposa do governador Collares, entendia-se dona das escolas, perdendo a noção de repartição pública. Durante a campanha eleitoral, Neuza Canabarro defendera a ocupação integral do espaço escolar.

A sociedade gaúcha não se deu conta de que esta ocupação integral significava o calendário rotativo. Foram feitas muitas tentativas de acabar com o calendário rotativo, cujo funcionamento acabou garantido pelo Supremo Tribunal Federal.

Fato importante deste período foi a cassação dos diretores eleitos e a nomeação de interventores. O magistério terminou a greve tendo que aceitar uma proposta não muito boa. Os avanços foram muito pequenos. Como consequência desta greve, os professores tiveram os dias de paralisação descontados. Foram também suspensas as cedências de diretores dos 42 núcleos do CPERS. Isso provocou um violento baque na organização da entidade representativa do magistério.

O Plano de Carreira foi violentado, provocando achatamento salarial, pois reduzia os percentuais entre os diferentes níveis, sendo gradualmente restabelecido somente a partir do

governo Olívio Dutra (1999-2002). A Secretária de Educação, Neuza Canabarro propunha a eliminação do nível 4, o que provocaria o achatamento salarial dos níveis 5 e 6 onde se encontra a maioria dos professores estaduais gaúchos.

Maria Augusta Feldman (apud Napp, 1995) afirma que

Neuza Canabarro foi a pior Secretária de Educação que o Estado já teve, não só pela relação, mas por tudo o que fez na destruição da Escola pública e, não tenho dúvidas, se outros Secretários de Educação não conseguiram avançar nas conquistas do magistério e da educação pública, esta Secretária foi a mais negativa, porque destruiu, fez com que a escola pública retrocedesse no tempo. É preciso destacar que no governo Pedro Simon com a Secretária Iara Wortmann, o CPERS-Sindicato, na época do professor Delmar Steffen, no início da minha gestão, tinha uma Secretária de Educação fazendo uma discussão nas escolas sobre reestruturação curricular, então, tínhamos uma relação democrática. O governo Collares assumiu e retirou tudo isso, esqueceu a eleição de diretores (...).Atacou a entidade e a educação (p.113).

Penso que as greves de 1987 e especialmente a de 91 foram um divisor de águas nas lutas do magistério. Simon desapontou, porque o seu partido avalizara os acordos das greves anteriores e depois traiu o seu passado. Collares nunca manteve diálogo com o magistério. Foram os anos de maior achatamento salarial. A apatia e o desencanto que marcaram o magistério a partir da metade da década de 90 tiveram nestes dois governos fatores importantes que influenciaram o processo vivido pelo magistério estadual.

Dentre as conquistas do magistério merecem destaque o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, aprovado em 1974, com a lei 6672. Por outro lado, a luta por aposentadoria aos 25 anos para as professoras e aos 30 anos para os professores iniciou em 1946. Este direito foi conquistado, mas retirado na Constituição de 1967. Durante o governo Médici (1969-1974) houve uma proposta de emenda constitucional, devolvendo ao magistério a aposentadoria aos 25 ou 30 anos. Esta emenda foi retirada do Congresso antes mesmo de ser votada. Em 1977 houve nova tentativa, mas a batalha foi novamente perdida.

Em 1986, durante o processo constituinte, a categoria exerceu forte pressão junto aos congressistas e assim conseguiu garantir aposentadoria especial na Constituição de 1988, se bem que a reforma constitucional de 1995, durante o 1º mandato do governo FHC, pôs em risco várias conquistas.

Napp (1995) mostra que

os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul exerceram em Brasília o melhor lobby na defesa da educação no processo constituinte de 1986. Os educadores defendiam sete bandeiras de luta: ensino público e gratuito, percentual de verbas para a educação, verbas públicas só para escolas públicas, gestão democrática das instituições de ensino em todos os níveis, vinculação do vencimento ao salário mínimo, aposentadoria aos 25 anos e plano de carreira. Na capital federal os educadores confeccionaram um painel onde constou o nome e a foto dos 93 constituintes que integravam a Comissão de Sistematização, colocando a posição de cada um deles frente às reivindicações da categoria. O lobby dos professores, na concepção dos próprios constituintes, foi o melhor organizado de todo o país (p.27).

O CPERS-Sindicato já fora presença marcante na luta pela redemocratização do Estado brasileiro e participara ativamente da campanha das “Diretas Já”. Em 1992 participou ativamente da luta pelo impeachment do presidente Collor.

Os Estatutos do CPERS respondem aos interesses da categoria em determinado momento político e histórico. A partir desta colocação é fácil compreender por que a entidade já passou por 23 reformas estatutárias. Foram garantidos pelas reformas os princípios de democracia interna, a organização pela base nas escolas e a independência política. Em 1983 foi criado o Conselho Geral, que passou a representar os núcleos e foi instituído o representante de base 1/1000 sócios. Essa reforma assegurou maior representação da base e o pluralismo ideológico, por dificultar que a entidade fosse controlada por pessoas ligadas a um único partido político.

A criação do Congresso Estadual em 1994 teve por objetivo adaptar o CPERS aos novos tempos, que exigiam uma maior politização da categoria, frente às mudanças que

ocorriam no mundo do trabalho. A assembléia do dia 06 de outubro de 1989 aprovou a transformação de CPERS em Sindicato. Isso só se efetivou graças à Constituição de 1988. Antes desta Constituição, o funcionalismo público não tinha este direito. Impedir a formação de sindicatos era uma forma de proteger o Estado, proibir greves, impedindo as lutas e as reivindicações das diversas categorias que compõem o funcionalismo público. A passagem de Centro dos Professores à condição de Sindicato possibilitou a muitos vencerem o medo e participarem mais ativamente das mobilizações promovidas pelo CPERS-Sindicato.

A democracia da entidade é garantida pelo trinômio organização, representatividade e participação. A estrutura do CPERS é capaz de contrapor-se ao poder e ao autoritarismo, marcas de muitos governos estaduais. Seus 15 diretores coordenam as atividades dos 42 núcleos, sendo dois na capital e 40 no interior. Os espaços de deliberações, que garantem a participação de todos os associados, iniciam nas escolas, passam pelas Assembléias Municipais, pelas Assembléias Regionais, Conselho Geral, até chegar à Assembléia Geral, que é a instância máxima.

O Congresso Estadual é convocado a cada dois anos e tem por finalidade definir as políticas educacionais e sindicais, voltadas para a escola pública e para toda a sociedade. A sustentação financeira do CPERS-Sindicato é garantida pela contribuição dos associados. O valor da contribuição é definido e aprovado pela Assembléia Geral.

Outro dado interessante é que, a partir de 1985, a sineta passou a ser o símbolo da entidade, embora ela tenha bandeira e hino próprio. A sineta até então era apenas um instrumento que marcava o início e o fim do intervalo ou das aulas. A partir dessa data passou a ter outra conotação: a inconformidade e a indignação. Seu som passou a significar um grito por dignidade e respeito. Este instrumento tem sido usado em todas as manifestações que o magistério promove para marcar seu descontentamento em relação ao descaso com que muitos governantes tratam a educação pública.

Ao todo a entidade já teve 25 presidentes. Contrariando o machismo gaúcho, a maioria dos presidentes da entidade são mulheres, sendo apenas quatro homens. É claro que esta análise não leva em conta ser o magistério exercido basicamente por mulheres. As famílias incentivavam as filhas para cursarem o Normal. Apenas a partir dos anos sessenta as mulheres conquistam espaços maiores na sociedade, ocupando cadeiras nas Câmaras Municipais, Assembléias Legislativas, Câmara Federal, Senado, no Executivo e no Judiciário e liderando empresas e sindicatos.

Mesmo nos períodos de mais intensa mobilização, e o enfrentamento entre CPERS e Governo estadual se tornou mais acirrado, a entidade teve à sua frente mulheres. No início da década de 80, quando o governador do Estado, Amaral de Souza virou as costas ao magistério, que então realizou uma de suas maiores assembléias, a entidade era dirigida por Zilah Mattos Totta. Outro momento marcante foi a greve de 1991, quando era governador do Estado, Alceu de Deus Collares e Secretária da Educação, Neuza Canabarro. Esta greve teve momentos em que o embate foi árduo e difícil. Também neste momento, a entidade era dirigida por uma mulher, Maria Augusta Feldman.

Em 2006, os trabalhadores em educação deflagraram no dia 02 de março a sua 14ª greve e durante 37 dias cruzaram os braços, forçando o Governo Rigotto a dialogar. Esta greve colocou novamente a educação no centro dos debates. Ela também, na minha opinião, significou o início do resgate da auto-estima do magistério gaúcho, que voltou a acreditar na sua capacidade de luta e na força do seu sindicato.

Em termos salariais, esta greve teve como ganho trazer a negociação salarial, prevista apenas para maio, para março. Os ganhos salariais não foram grandes. Durante os 37 dias de greve foram realizadas três assembléias gerais e quatro atos públicos. A média de participação nestes atos públicos foi de sete mil pessoas, o que evidencia o início uma pequena recuperação da capacidade de organização e mobilização do CPERS-Sindicato.

Merece também destaque a greve de fome realizada por membros da Comissão de Negociação do CPERS-Sindicato durante a greve de 2006, para forçar uma audiência com o Governo do Estado, que dificultou ao máximo o avanço das negociações. Os professores, em greve de fome, foram cercados por policiais fortemente armados e cães adestrados. Nem mesmo durante o regime militar fora usado tal aparato policial para intimidar o magistério.

Os dirigentes do CPERS-Sindicato são eleitos pela categoria e renovados a cada três anos. Atualmente, a entidade tem como presidenta Simone Godschmidt. São grandes os desafios que se impõem à nova direção. As mudanças que ocorreram no processo produtivo e que influenciaram a escola apontam para a necessidade de novas relações sociais, profissionais e sindicais. As distâncias foram reduzidas pela Internet interligando o planeta. O CPERS-Sindicato, sem abrir mão de sua principal tarefa, que é a defesa da categoria, tem ampliado a sua atuação, pois entende que os grandes problemas da sociedade não se restringem à educação. Por outro lado, a entidade percebe que o projeto educacional não pode estar desvinculado de um projeto social.

São também desafios da atual direção e de toda a categoria, manter a sua autonomia em relação ao governo e partidos políticos, aprimorar ainda mais a democracia interna, respeitar as diversas instâncias deliberativas e, de um modo muito especial, fortalecer a organização na base da categoria.

A luta histórica do magistério gaúcho deve ser compreendida no contexto do sindicalismo, surgido no final do século XIX, como forma de enfrentamento dos problemas trazidos pela Revolução Industrial. Por isso, no próximo capítulo será feito um breve histórico do sindicalismo no mundo e no Brasil.

5. O MOVIMENTO SINDICAL: AVANÇOS E RETROCESSOS

O capitalismo, hegemônico a partir da Revolução Industrial, trouxe no seu bojo uma série de problemas: a visível fragmentação da sociedade em burguesia e proletariado e a brutal exploração do trabalho humano, entre outros. O rebaixamento salarial atingiu um nível que apenas possibilitava a reprodução do trabalhador, obrigando-o a uma extensa jornada de trabalho. As mulheres e as crianças foram vítimas de uma exploração ainda mais intensa: salários inferiores aos que eram pagos aos homens.

A única vantagem que os operários dispunham era a sua quantidade: eles são em maior número que a burguesia, mas também mais desunidos. A falta de consciência de classe fragmentou sua luta. É neste contexto que surgem os sindicatos como forma de enfrentamento da dominação do capital. Reunidos em sindicatos, os operários passaram a enfrentar os patrões em pé de igualdade.

A primeira função dos sindicatos foi impedir que os operários se vissem forçados a aceitar um salário irrisório. Pode-se afirmar que os sindicatos são associações de trabalhadores para a defesa dos seus interesses. Essas organizações sindicais impediram que a então emergente burguesia industrial baixasse muito o salário e aumentasse a jornada de trabalho.

Os sindicatos, na história de lutas dos trabalhadores, significaram um grande avanço, por haverem possibilitado a passagem da dispersão para a união de classe. O sindicalismo representou um avanço em relação às primeiras revoltas operárias, que consistiram na quebra

das máquinas. O movimento ludita foi ingênuo por não atacar o principal inimigo: o dono da fábrica. Outra ingenuidade do movimento ludita foi a não percepção da fragilidade da luta individual. Por isso, o movimento sindical significou ser um avanço na luta dos trabalhadores, por haver superado a ingenuidade do enfrentamento individual e criado a consciência de classe.

Na sua trajetória de lutas, os operários foram se educando ao perceberem a importância do coletivo, inclusive da superação do capitalismo, centrado na exploração. O socialismo surgiu exatamente diante dessa percepção: não há como eliminar a exploração do trabalho humano, sem eliminar o modo de produção que é, por essência, exploratório.

Por isso Marx entende que a luta sindical é limitada por atacar apenas os efeitos do capitalismo e não suas causas. Na concepção marxista, o proletariado deve tornar-se revolucionário, passando da luta meramente econômica para a disputa política. É neste contexto que surgem na Europa os primeiros partidos políticos.

A história do sindicalismo no Brasil remonta ao final do século XIX, quando o modelo agroexportador começa a dar sinais de sua primeira crise. A eliminação do trabalho escravo, substituído pelo assalariamento, permitiu aos cafeicultores transferir parte de seus ganhos para as atividades industriais e constituir um mercado interno. É neste incipiente processo de industrialização que surgiram as primeiras lutas operárias no Brasil. Segundo Antunes (1953) “a greve eclodiu pela primeira vez no Brasil em 1858, quando os tipógrafos do Rio de Janeiro rebelaram-se contra as injustiças patronais e reivindicaram aumentos salariais”(p.48-49). O governo logo percebeu que o movimento sindical necessitava ser controlado.

Os limites das primeiras lutas sindicais no Brasil são visíveis pelas reivindicações apenas econômicas, negando, inclusive, a luta política. Este fato se torna facilmente compreensível se lembrarmos que as primeiras lutas dos operários eram lideradas por

anarcossindicalistas que percebem o Estado como inimigo, que deve ser eliminado. Por isso, disputa política na concepção anarquista não faz sentido.

As lutas, então, se restringiram a algumas conquistas econômicas, assemelhando-se ao sindicalismo de resultados, que é a tônica principal da Força Sindical, como veremos mais adiante. Esse modelo de sindicalismo, por abandonar a disputa política capaz de superar o capitalismo, não passa de um mero reformismo. A criação pelo governo, durante a década de 20 do século XX, do Conselho Nacional do Trabalho favoreceu e legalizou o reformismo, pelo controle que passa a exercer sobre os sindicatos.

A revolução de 1930 foi um movimento importante, por ser uma linha divisora entre a economia agroexportadora e o processo de industrialização. Tratou-se, não de um movimento propriamente revolucionário, mas sim de um mero reformismo. Vargas competentemente tentou controlar o operariado brasileiro, pretendendo fazer do sindicalismo um órgão de colaboração com o Estado, proibindo as atividades políticas e limitando a participação de estrangeiros nos sindicatos, receoso que estava dos anarcossindicalistas italianos e proibiu a sindicalização de funcionários públicos. Essa proibição perdurou até 1988, quando a nova Constituição permitiu, por exemplo, a criação do sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul: o CPERS - Sindicato.

A legislação trabalhista de Vargas atrelou os sindicatos ao Estado. Este modelo de sindicalismo é chamado de “pelego” por escamotear o conflito entre capital e trabalho. O imposto sindical, também criado na década de 30, deu origem ao sindicalismo assistencialista. A assistência, enquanto dever do Estado e direito do cidadão, passou a ser realizada por sindicatos. O modelo de sindicalismo herdado do período varguista é vertical e subordinado ao Estado. No topo da pirâmide está o Ministério do Trabalho, seguindo as Confederações, as Federações e, na base, os sindicatos.

Com a queda de Vargas, em 1945, avançou a luta pelo fortalecimento do movimento sindical. Este avanço despertou medo nos setores mais conservadores da sociedade. Por mais estranho que possa parecer, o golpe de outubro de 1945, que depôs Vargas, foi democrático apenas na sua aparência, por haver obstaculizado o avanço das camadas populares.

Em termos numéricos, a classe operária brasileira dobrou seu contingente de 1940 a 1953. As comissões de fábrica, criadas hegemonicamente por comunistas, significaram um grande avanço na luta dos trabalhadores. Suas lutas não ficaram restritas ao plano econômico. Lutavam também por liberdade sindical e em defesa das empresas nacionais. Estas lutas atingiram, no início da década de 60, o seu ápice, com a criação da CGT.

A CGT pretendia combater o peleguismo, aglutinando os sindicatos do Norte e Nordeste. Foi no governo Vargas que a CGT conseguiu a sua expansão mais significativa. Várias greves foram realizadas no período que abrange a renúncia de Jânio até a posse de João Goulart. Uma das finalidades das greves gerais realizadas naquele período era a unificação da data-base dos acordos salariais, tentando evitar que os reajustes fossem dados em períodos diferentes, fragilizando as diversas categorias. O sindicalismo chegou também até às áreas rurais, através das Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião, reivindicando a Reforma Agrária.

Este movimento sindical combativo foi praticamente aniquilado em 1964, por ocasião do golpe militar. O sindicalismo brasileiro escancarou a sua fragilidade na falta de resistência das bases ao golpe, que desde a renúncia de Jânio se prenunciava. Para dismantelar o movimento sindical, bastou aos militares prender as lideranças, que estavam distanciadas do povo.

De 1964 até o final da década de 70, o sindicalismo brasileiro voltou ao período Vargas, retomando práticas assistencialistas. Para que a nova política econômica imposta pela ditadura vigorasse, era necessário acabar com o sindicalismo combativo, que avançara no período

1945-1964, proibindo o direito de greve e os acordos salariais deixaram de ser realizados pela via da negociação e passaram a ser prerrogativas do Estado.

Para que o arrocho salarial tivesse êxito, foi necessário acabar com a estabilidade no emprego. Para compensar a perda da estabilidade, foi criado o FGTS. A perda da estabilidade permitiu às grandes empresas despedirem grandes contingentes de trabalhadores. A rotatividade que o capital necessitava foi, assim, institucionalizada. Foram estes os alicerces do “milagre brasileiro” no início da década de 70. Tratou-se de um “milagre” para as classes dominantes às custas da exploração dos trabalhadores.

A luta sindical reiniciou após o arrocho salarial imposto aos trabalhadores. Este novo sindicalismo teve no ABC paulista o seu berço. A luta inicialmente consistiu na recuperação das perdas impostas pelo “milagre”. A partir da metade da década de 70, o regime militar começou a dar sinais de crise. Foi em maio de 1978 que se iniciou um período de forte mobilização na região do ABC.

Antunes (1983), a partir do depoimento de um operário, relata assim a 1ª greve da Scânia:

eram sete horas da manhã no dia 12 de maio. Uma sexta-feira. Todo mundo marcou o cartão, mas ninguém trabalhou. Das 7 até às 8 horas nós ficamos de braços cruzados, ao lado das máquinas sem fazer nada. Às 8 horas chegou o gerente geral. Pelo que eu fiquei sabendo, ele olhou, viu que tinha luz, viu que os cartões estavam marcados, mas que ninguém estava trabalhando. Achou estranho, mas não pensou que era uma paralisação. Não entendeu nada, como também jamais poderia imaginar, que ocorreria uma greve. Foi uma surpresa!(p.81-82).

As greves do ABC marcaram a volta do sindicalismo combativo ao cenário político brasileiro, após vários anos de ação fragmentada e limitada. Durante os anos mais violentos da ditadura militar, os operários haviam usado a “operação tartaruga”, diminuindo a produção, causando grandes prejuízos aos patrões, que se viram forçados a negociar.

O ressurgimento do movimento sindical foi também um dos responsáveis pelo desmoronamento do que ainda sobrava do regime militar. Ele veio acompanhado da luta pelas “Diretas Já” e por uma Assembléia Nacional Constituinte. Ao romper com a legislação sindical da ditadura, pretendia romper também com o modelo econômico implantado em 1964. A CUT, fundada em 1983, tinha por objetivo aglutinar os trabalhadores urbanos e rurais. Teve o mérito de combater o sindicalismo pelego, mas suas dificuldades se agudizaram a partir das reformulações do processo produtivo.

A informatização da economia, a partir do final da década de 80, dispensou a mão-de-obra e desfez o mito do Capitalismo Benfeitor de pleno emprego. “Sobram” operários porque as máquinas garantem a produção. Estas mudanças, ocorridas no mundo do trabalho, atingiram o sindicalismo, que ainda carregava as marcas do Estado Benfeitor. Os assalariados passaram a vivenciar uma aguda crise no momento em que a robótica e a automação invadiram o mundo do trabalho. Estas modificações colocaram o sindicalismo na defensiva.

Outra razão que explica o refluxo do movimento sindical foi a queda do “socialismo real” do leste europeu, que, para muitos, significou o final de uma alternativa que se opusesse ao capitalismo. Hoje dificilmente se encontra presente nas lutas sindicais uma alternativa ao capitalismo neoliberal globalizado.

As mudanças no mundo do trabalho, especialmente a automação e a robótica provocaram uma desproletarização do trabalho industrial. Paralelamente a isso, houve uma significativa terceirização do trabalho. O movimento sindical não ficou imune a estas mudanças. Basta olhar a diminuição das taxas de sindicalização.

Santos (2000) analisa esta nova realidade, constatando que

as classes trabalhadoras continuam a diferenciar-se internamente em estratos e frações cada vez mais distintas, tanto em termo de sua base material como da sua lógica de vida; a classe dos serviços atinge proporções sem precedentes; as

organizações operárias deixam de poder contar com a lealdade garantida dos seus membros (cujo número, aliás, diminui) e perdem poder negocial face ao capital e ao Estado; as práticas de classe deixam de se traduzir em políticas de classe e os partidos de esquerda vêem-se forçados a atenuar o conteúdo ideológico dos seus programas e a abstractizar o seu apelo eleitoral (p.88).

Tudo isso nos leva a concluir que o sindicalismo vive hoje a sua mais profunda crise. No Brasil o apogeu do sindicalismo ocorreu durante a década de 80. Várias foram as greves realizadas e avançou-se na luta pela autonomia e liberdade sindical. Já no final da década de 80, alguns sinais indicavam o recuo do movimento sindical.

Antunes (1998) aponta como razões desse refluxo

a desproletarização de importantes contingentes operários, e particularmente de precarização ainda mais intensificada da força de trabalho, de que a indústria automobilística é um exemplo forte. As propostas de desregulamentação, de flexibilização, de privatização acelerada, de desindustrialização, tiveram nos últimos anos, forte impulso. Paralelamente à retração da força de trabalho industrial, ampliou-se, também, o subproletariado do mercado informal. Esta nova realidade arrefeceu e tornou mais defensivo o novo sindicalismo (p.80).

A última década do século XX representou a vitória do capital sobre o movimento sindical. O refluxo do sindicalismo não é “privilégio” apenas dos países capitalistas periféricos. Ele também atingiu os países centrais, que tiveram suas organizações de trabalhadores atingidas, restringindo muito o seu poder de barganha.

Com a crise do Welfare State, o neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa que foi implantado pelos países capitalistas, exigindo a reestruturação produtiva, o aceleramento das privatizações, o enxugamento da máquina pública e a retirada dos direitos sociais que os trabalhadores haviam conquistado no período anterior.

A crise do capitalismo se acentuou no Brasil com as políticas neoliberais que começaram a ser impostas no governo Fernando Collor de Mello. Essas políticas se caracterizaram pela abertura comercial, a reestruturação produtiva provocada por novas

tecnologias, que economizaram mão-de-obra, e as constantes investidas contra a legislação trabalhista, com a finalidade de flexibilizar a força do trabalho.

Essas ações tiveram profundo reflexo sobre o movimento sindical, provocando a diminuição do número de sindicalizados, baixa adesão às mobilizações convocadas pelas lideranças sindicais e diminuição do número de greves. A causa principal da crise do sindicalismo reside na reestruturação do processo produtivo, que precarizou o mundo do trabalho.

Este fato retirou dos sindicatos a sua capacidade de resistência e de luta. A flexibilização da força do trabalho criou as condições necessárias para que a revolução tecnológica se viabilizasse. Essa revolução conseguiu a redução de custos sem prejudicar a qualidade. Além de flexibilizar, a terceirização, que atinge as tarefas não estratégicas, como alimentação, transporte e vigilância, fragmentou profundamente a organização dos trabalhadores. A terceirização trouxe uma série de vantagens ao capital, com redução de custos. Esta nova forma de organização do setor produtivo nos permite compreender o enfraquecimento das organizações sindicais e a crise do sindicalismo.

É visível que o sindicalismo foi posto contra a parede. A Força Sindical hoje representa e aglutina, no seu interior, lideranças comprometidas com a defesa do capital globalizado. A CUT está neste momento vivendo o seu período de maior crise, abandonando concepções socialistas, tentando se acomodar dentro da nova ordem imposta pelo mercado.

Urgentemente se fazem necessárias novas estratégias de luta que incluam também os setores desorganizados da sociedade civil. Isso significa que os sindicatos precisam ampliar os limites de suas reivindicações específicas para conseguirem ampliar as bases de apoio. Existem ainda enormes dificuldades para incluir nas lutas sindicais os trabalhadores informais. Por isso, a atividade sindical e as estratégias de luta devem ser repensadas a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

O poder de pressionar a reposição salarial através de greves não mais surte efeito na iniciativa privada. Os setores públicos protegidos pela estabilidade ainda a têm usado, mas os resultados se mostram pouco animadores. A greve do magistério público gaúcho de 2006 conseguiu uma reposição de 8,57% em 5 parcelas. Em compensação, a última greve do magistério do ensino privado, ocorreu na década de 80. Hoje, um dos desafios do sindicalismo é superar a barreira que separa os trabalhadores do setor público daqueles que trabalham em tempo parcial ou na economia informal.

Santos (2000) vislumbra outras formas de mobilização, constatando que

surgem novos movimentos sociais orientados para reivindicações pós-materialistas (a ecologia, o antinuclear, o pacifismo); ao mesmo tempo, a descoberta feita nos dois períodos anteriores de que o capitalismo produz classes é agora complementada pela descoberta de que também produz a diferença sexual e a diferença racial (daí o sexismo e os movimentos feministas, daí também o racismo e os movimentos anti-racista (p.88).

O neoliberalismo colocou o movimento sindical na defensiva. Não é mais viável agir com os mesmos métodos, pois a organização do trabalho foi alterada. São hoje necessárias novas formas de proteção ao trabalhador, que ultrapassem a luta meramente corporativa. Se a intenção do neoliberalismo é globalizar a economia, não deveriam os trabalhadores pensar em mundializar os movimentos sociais? O mundo globalizado coloca em risco a democracia. Somente unindo os trabalhadores e todas as parcelas da população prejudicada é possível viabilizar um projeto alternativo. O FSM, nas suas diversas edições, aponta nesta direção, defendendo que um novo mundo é possível, necessário e urgente.

Freire (1981) aponta o diálogo como marca imprescindível da liderança que se pretenda revolucionária, afirmando estar convencido de

que o diálogo com as massas é uma exigência radical de toda a liderança autêntica. Ela é revolução por isto. Distingue-se do golpe militar por isto. Dos golpes seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se, ou a força que reprime. A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira (p.149).

Como situar o CPERS – Sindicato perante esta crise? Durante as últimas décadas do século XX, o CPERS – Sindicato se posicionou claramente contra as reformas de caráter neoliberal, procurando influenciar na construção de uma sociedade mais justa. Hoje se torna necessário ao CPERS – Sindicato resgatar a discussão política em todas as instâncias de sua organização e assumir a condição de sujeito histórico.

Apesar dos percalços e das dificuldades que caracterizaram a última década do século XX, é possível afirmar que a trajetória do CPERS – Sindicato sempre foi norteada pela construção de uma sociedade mais justa e humana. Hoje compete ao sindicato dos Trabalhadores em Educação o protagonismo político, sem abrir mão de outras reivindicações. A entidade precisa mais do que nunca estar ao lado dos movimentos sociais que defendem um mundo melhor para todos os trabalhadores. Outro desafio é unificar a luta de todos os trabalhadores em educação: estaduais, municipais e particulares.

Apesar das dificuldades, o sindicalismo deve manter sua marca reivindicatória e oposicionista ao atual modelo de globalização. Isto faz parte da própria natureza do sindicalismo. Um sindicato que, mesmo representando uma categoria, não pode limitar-se às fronteiras desta categoria. A sua luta é mais ampla do que os limites da categoria que representa. Por isso, deve ir muito além das questões econômicas, como foi visto no capítulo anterior.

6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 60 ATÉ OS ANOS 90

Com a deposição de João Goulart, chegou ao fim o período do populismo no Brasil. O populismo foi um fenômeno que marcou a América Latina, após a 2ª Guerra Mundial. Para a compreensão do Brasil pós-30 e da América Latina pós-45, torna-se necessário estudar o fenômeno político-social conhecido como populismo. O populismo foi uma ideologia que teve como principal intuito a manipulação das aspirações das camadas urbanas da pequena burguesia e do novo proletariado, que se desenvolveu a partir de 30, quando a industrialização substituiu o modelo agroexportador, vitimado pela crise de 1929. Esta manipulação é realizada pelo Estado, já que o operariado ainda não tinha uma tradição de luta sindical⁶.

O populismo tinha dois objetivos básicos: a intervenção do Estado na economia através das obras públicas, empresas estatais e incentivos à burguesia e, por outro lado, o controle dos trabalhadores por meio de algumas leis sociais e de muita propaganda ideológica. É dentro deste contexto que está situada a criação do programa radiofônico “Voz do Brasil”. O Estado era como um enorme pai. A propaganda oficial mostrava Getúlio Vargas como “pai dos pobres”. Ao invés de uma classe trabalhadora que acreditasse nas próprias forças e assim se tornasse sujeito da história, capaz de nela intervir, o populismo incutiu no povo o medo de lutar, acreditando que o “pai dos pobres” doaria os direitos. Por isso, os governantes populistas faziam questão de discursar para multidões. O Estádio São Januário do Vasco da

⁶ Para a elaboração deste capítulo, além dos autores citados textualmente, serviram-me de apoio os livros de Otaíza de Oliveira Romanelli, História da Educação no Brasil; Maria Lúcia de Arruda Aranha, História da Educação; Paulo Meksenas, Sociologia da Educação e História 3, de Ricardo de Moura Faria, Adhemar Martins Marques e Flávio Costa Berutti.

Gama foi utilizado para diversos comícios e anúncios do aumento do salário mínimo no dia 01 de maio. Os trabalhadores, ordeiros, passaram a receber o prêmio operário-padrão. Os sindicatos foram, na prática, controlados pelo governo, por meio de uma legislação sindical, herdada do fascismo, verticalizada e atrelada ao Ministério do Trabalho. Assim, os sindicatos perderam a sua capacidade de lutar, para se transformarem numa massa facilmente controlada. Era o sindicalismo pelego, apoiado por Vargas.

Como foi visto anteriormente, é o Estado populista quem assume a tarefa de industrializar a América Latina e o Brasil, a partir de 1930, durante o primeiro governo Vargas. Sendo a burguesia industrial pouco expressiva, coube ao Estado controlar as tensões sociais, decorrentes da industrialização. O Estado assumiu para si a tarefa de manter sob controle as aspirações do proletariado e as aspirações da pequena burguesia, dentro de limites aceitáveis. Para tanto foi elaborada a legislação trabalhista pelo Estado.

Para garantir o controle e a tutela do movimento sindical, a jornada de trabalho foi reduzida, as férias passaram a ser remuneradas, o trabalho feminino foi regulamentado e instituiu-se o salário mínimo. Estas medidas atrelaram o movimento sindical ao Estado paternalista. O novo proletariado via, na liderança populista, o “pai protetor”, que, por meio de dádivas generosas e periódicas, garantia melhores condições de vida aos trabalhadores.

Não se torna muito difícil perceber que os verdadeiros beneficiados foram os grupos dominantes, em especial a burguesia industrial, porque o operariado fora cooptado pelo Estado para seu projeto. Mas os limites e as contradições do populismo não tardaram a aparecer. Primeiramente porque a industrialização não se fizera acompanhar da ampliação do mercado interno. Para que isso acontecesse, teria sido necessária uma redistribuição de renda, o que estava fora das cogitações do Estado populista. Seria também necessário repensar a estrutura fundiária, ou seja, atacar o latifúndio por meio de uma reforma agrária. Isso era impensável porque nem mesmo a tutelada legislação trabalhista chegara até a área rural. Isso

porque a oligarquia agrária tinha ainda importante peso político e não acontecera, na América Latina, uma oposição entre latifúndio e indústria.

Por outro lado, o Estado populista ficara preso aos limites do reformismo, para não se opor, nem à Igreja nem ao Exército, sempre vigilantes e receosos dos possíveis excessos da ideologia populista. Esta ruptura, se realmente fosse efetivada, significaria um desafio ao capitalismo internacional, em especial aos Estados Unidos.

Este modelo populista começou a entrar em crise na década de 50, por várias razões dentre as quais merecem destaque o discurso nacionalista e os ataques ao imperialismo, especialmente norte-americano, que provocaram forte reação nos Estados Unidos. Existiam também setores da burguesia brasileira francamente favoráveis à internacionalização das economias nacionais. Estes setores se organizaram em partidos políticos, no caso brasileiro, a UDN, que passou a exercer forte oposição ao segundo governo Vargas.

Por outro lado, as pressões do movimento operário provocaram preocupação nas elites, que passaram a recear que os limites do reformismo tutelado fossem ultrapassados. Outro fator importante, que não pode ser esquecido, foi o pânico provocado pela Revolução Cubana de 1959, que apontava o caminho revolucionário para superar o mero reformismo. Importante papel também foi desempenhado pelos setores conservadores da Igreja Católica, apontando para os riscos do comunismo. Estes setores conservadores foram acompanhados por pressões dos grandes oligopólios internacionais, descontentes com as restrições impostas à sua plena atuação nos países da América Latina.

Por fim, desempenharam um papel importante as forças armadas, influenciadas, desde o final da 2ª Guerra, pela “Doutrina da Segurança Nacional”, afinada com o governo norte-americano, por isso dispostas a impedir aquilo que lhes parecia ser o avanço do comunismo na América Latina.

Os limites do populismo se evidenciaram no início dos anos 60. No início desta década verificou-se intensa articulação dos movimentos de oposição, liderados pelas elites empresariais, militares e burguesia internacional. Esta articulação culminou com o golpe de 1964. Os golpistas que depuseram Goulart não pensavam, evidentemente, em uma revolução, no sentido de romper com as estruturas socioeconômicas vigentes no país. O objetivo era uma modernização dentro dos moldes do capitalismo internacional, mantendo-se a dependência da economia brasileira. Por isso, no plano político, o que de fato importava era afastar o povo do processo, garantindo-se a hegemonia das elites.

Isto pode ser percebido através do Ato Institucional nº 1, que suspendeu os direitos políticos e cassou mandatos de parlamentares comprometidos com o governo Goulart, decretou a intervenção na União Nacional dos Estudantes e nos sindicatos. Em outubro de 1965, o Ato Institucional nº 2 extinguiu os partidos políticos, coibindo ainda mais a participação popular.

No campo educacional, já desde os anos 50, ocorria um forte debate em torno das propostas para a educação brasileira. Estas propostas estavam no bojo das reformas de base, que se cogitavam para o país. Esses debates foram interrompidos pelo Golpe de 64. O regime militar impediu que a educação, enquanto processo de conscientização, pudesse, de alguma forma, perturbar o processo de adaptação econômica e política que fora imposto ao país.

Para que essa adaptação ocorresse sem sobressaltos, o poder executivo controlava os sindicatos, os meios de comunicação e as universidades. É dentro deste contexto de controle que se situam a censura, a dissolução dos partidos políticos, dos sindicatos de trabalhadores, as aposentadorias compulsórias e o arrocho salarial. Com essas medidas, os militares conseguiram conter a mobilização estudantil, especialmente em 1968, e garantiram, também, através da tortura, os caminhos para o capital internacional.

De forma inteligente, o governo militar empreendeu algumas reformas, usando alguns elementos do período anterior, ressignificando-os. Foi necessário incorporar alguns compromissos já assumidos pelo governo brasileiro, especialmente os derivados do Acordo MEC-USAID, assinado em 1966. Através deste acordo buscava-se ajuda norte-americana para que o Brasil superasse a sua condição de país subdesenvolvido. Aos Estados Unidos competiria a indicação de caminhos para que o Brasil atingisse a condição de país desenvolvido.

Passou a ser tarefa da educação ajudar na construção do desenvolvimento econômico e social do Brasil. Esse desenvolvimento foi organizado em torno da importação de tecnologia e, por dedução, em torno da importação de um saber que dificultou a organização da universidade brasileira como criadora de um conhecimento científico novo. Sua função foi reduzida ao treinamento de pessoas aptas para reproduzir o conhecimento vindo de fora. A pesquisa universitária passou, então, a ter um papel atrelado ao modelo econômico vigente.

Seria também função da escola a reprodução da ideologia da Segurança Nacional, doutrina criada nos Estados Unidos, logo após a 2ª Guerra, para legitimar os interesses norte-americanos, vistos como guardiões da liberdade perante a ameaça do comunismo. É nesse contexto de Segurança Nacional que se explica a retirada das disciplinas de mais forte conteúdo político, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia. Estas passaram a ser vistas como ameaças à Segurança Nacional. Cabe aqui a observação de que todo o regime autoritário teme as pessoas que pensam. Este vácuo deixado pelas disciplinas retiradas do Ensino Médio foi preenchido por outras, destituídas de conteúdo crítico, como Educação Moral e Cívica no Ensino Fundamental e Médio e Estudos de Problemas Brasileiros no Ensino Superior.

Um outro princípio do Acordo MEC-USAID foi a criação dos Conselhos de Educação, compostos por grupos de empresários. Esses Conselhos planejaram formas de desenvolver um

ensino numa perspectiva mercadológica, visando ao lucro. Por isso, a privatização do ensino se intensificou. Partiu-se da idéia de que o setor privado poderia assumir o ensino superior com maiores facilidades. Multiplicam-se as faculdades particulares, que, centradas no lucro, não raras vezes esqueceram de oferecer um ensino de qualidade.

As reformas do ensino realizadas nos anos 60 e 70 estiveram umbilicalmente ligadas aos propósitos do novo regime. A educação passou a ser vista como condição fundamental para a formação do capital humano, estreitando a ligação entre educação e mercado de trabalho. Estreitaram-se, assim, os laços entre a política educacional, os planos de desenvolvimento, a segurança nacional e a defesa do Estado. Era severo o controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

A educação, especialmente após 64, enquadrou-se numa visão economicista, centrada na teoria do “capital humano”, que será explicitada mais adiante, garantindo a aceleração do processo de desenvolvimento econômico do Brasil. O regime militar atrelou educação e desenvolvimento econômico. Foi a teoria do “capital humano” que tentou ligar umbilicalmente a educação ao desenvolvimento econômico. Sob esta perspectiva, os conhecimentos aumentariam a capacidade de trabalho, constituindo-se em capital, facilitando, assim, o ingresso no mercado de trabalho. Por isso, em nada surpreende que o planejamento educacional tenha sido feito por economistas.

Era função de a legislação educacional também garantir o controle político-ideológico nas diversas esferas da educação escolar. Reformar para imobilizar parece ter sido o intuito do regime militar. A Constituição de 1967 não previu, em nenhum dos seus artigos, um percentual mínimo a ser gasto com a educação pelo poder público.

A política educacional do regime militar basicamente expressou-se através das leis 5540/68 e na 5692/71. A primeira tratou da reforma do Ensino Superior e a segunda reformou o Ensino de 1º e 2º Graus. Dentre os objetivos das referidas leis, que, basicamente, não

fugiram dos Acordos MEC-USAID, estavam o de ampliar e estender a oferta de ensino fundamental a mais gente, garantindo a qualificação mínima às camadas trabalhadoras, exigida pelo processo produtivo. Vivia-se no país um momento de euforia, em que se anunciava o “milagre brasileiro”. À educação escolar competia a formação de uma mão-de-obra qualificada.

Para Shiroma et alii (2004)

educador e educando haviam se transformado em capital humano que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucros individual e social. De todo o modo, visando construir sua hegemonia, o regime instituiu em todos os níveis escolares um ensino propagandístico do regime e da “Revolução”: “Ensino de Moral e Cívica”, no primeiro e no segundo graus, e “Estudo de Problemas Brasileiros” na universidade, inclusive na pós-graduação. Investir significava moldar o capital humano (p.36).

Em relação ao Ensino Superior, foram transferidos recursos públicos para instituições privadas, beneficiando o crescimento das instituições particulares. A lei 5540/68 foi uma das legislações educacionais mais contraditórias do país. Apostou na qualidade, mas não possibilitou elementos que viabilizassem essa qualidade. Transferindo recursos para as instituições privadas, o governo colaborou com a abertura de cursos universitários de idoneidade duvidosa. A importância que, de fato, o governo dava à educação está expressa no percentual a ela destinado. Este percentual alcançou os ínfimos 3% do PIB.

A Universidade brasileira foi vítima da repressão policial, com professores expulsos, exilados ou aposentados compulsoriamente, e alguns deles pagaram com a vida a oposição ao regime então vigente.

A reforma universitária promovida pela lei 5540/68 teve fortes resistências por parte dos setores progressistas e não entusiasmou nem mesmo aos setores simpáticos ao novo regime. Com a 5692/71 ocorreu exatamente o oposto: ela foi recebida com entusiasmo por grande parte do magistério.

Para entender esta reação do magistério, torna-se necessário voltar às origens do golpe de 64. Ao tomar a presidência da república, os golpistas procuraram instalar uma nova ordem política.

Ghiradelli (1994) avalia que

a decretação do Ato Institucional nº 1 (AI-1) que afirmava textualmente que os chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representavam o povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o povo é o único titular. Como se vê o país entrou num período onde as palavras perderam completamente o significado real. E, por isso mesmo, a própria legislação da ditadura militar era bastante volumosa, pois não estava ali para ser cumprida, pelo menos para não ser cumprida pelo próprio governo. No decorrer da história da humanidade os homens substituíram a “lei das selvas”; no caso do período pós-64 a “selva das leis” apenas veio confirmar que o que deveria valer mesmo era a “lei das selvas” (p.171).

Para garantir esta nova ordem, desencadeou-se forte repressão ao movimento estudantil e ao movimento operário. Os casos de prisão seguidos de tortura e morte de sindicalistas e operários não foram fatos isolados. Além disso, a UNE foi extinta. Essa preocupação com o movimento estudantil teve seus motivos. As esquerdas e as demais forças progressistas, retiradas por cassações do meio político-institucional, encontraram, no movimento, o espaço para continuar a combater o regime militar. Isso só ocorreu em função da força e da organização do próprio movimento estudantil, que se caracterizou por significativa politização.

O que ocorreu em 1964 foi uma ruptura política, mas o modelo econômico desnacionalizante foi aprofundado. Por isso, a universidade rapidamente se tornou um pólo de resistência ao regime instalado. Uma das bandeiras de luta dos estudantes era a reforma universitária, que fizera parte das reformas de base pretendidas no período de Jango. O governo Costa e Silva entendeu rapidamente que a mera repressão não surtiria o efeito esperado. Tornava-se necessária a reforma universitária, que objetivava a formação do espírito cívico, dentro do ideal de desenvolvimento pacífico. O Congresso Nacional

encontrava-se totalmente descaracterizado pelas cassações e restrições a ele impostas pelo regime militar. A oposição consentida, representada pelo MDB, estava impotente quando, em outubro de 68, recebeu o projeto de reforma universitária.

Ghirardelli (1994) explica que

a lei 5540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica o problema dos excedentes (aqueles que, apesar de aprovados no vestibular, conforme média exigida, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas). Esse problema dos excedentes, na verdade, ficou longe de ser resolvido, uma vez que a nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no Vestibular. De fato, o problema da democratização do ensino superior foi “resolvido” pela ditadura militar com o incentivo à privatização do ensino – na década de 70 o governo colaborou com a abertura de cursos de 3º grau de duvidosa idoneidade moral (p.175).

Os estudantes não tinham mais uma única turma até o final do curso, o que impedia, de certa forma, uma maior organização estudantil. Por isso, pode-se afirmar que a dispersão dos estudantes foi sabiamente planejada pela lei 5540/68. A matrícula por disciplina forçou essa dispersão. A departamentalização provocou o isolamento dos cursos e dos professores. Foram criados os cursos de curta duração, também chamados de licenciaturas curtas.

O clima político de 1971, ano da lei 5692, era totalmente diferente do vivido em 1968. Vivia-se o momento do milagre brasileiro e um clima de euforia contagiou a camada média. Além do clima de euforia, “Brasil, ame-o ou deixe-o” “Ninguém segura este país” “Este é um país que vai pra frente”, o presidente Médici incentivou o terror militar. O período Médici (1969-1974) foi um dos momentos de mais violenta repressão a todos os que representavam alguma ameaça ao regime. O AI-5, de dezembro de 1968, foi o principal instrumento repressivo do governo fardado. O AI-5 foi uma das peças mais antidemocráticas da história do Brasil. É dentro deste contexto que deve ser compreendida a aceitação da lei 5692/71.

Assim como a lei 4024/61 refletiu os princípios liberais, a 5692/71 espelhou os princípios da ditadura. A lei 4024/61 demorou praticamente 13 anos para ser aprovada, devido

ao conflito que se estabeleceu entre os defensores da escola pública e os que defendiam a escola privada. Já a lei 5692 teve apenas 40 dias para ser apreciada, sem a participação de professores, estudantes e demais setores sociais interessados e, muito menos, o povo.

A lei de 1971 determinou, entre outras coisas, que o antigo curso primário e o antigo curso ginásial se fundissem num ciclo único de oito anos, então denominado 1º grau. O antigo curso colegial passou a ser denominado 2º grau e passou a ser profissionalizante. O Conselho Federal de Educação relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola.

O problema era que as escolas não possuíam infra-estrutura para implantar com eficiência as disciplinas profissionalizantes. Em 1982, pela lei 7044, o presidente Figueiredo retirou a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º Grau, o que nunca chegara a acontecer. A “qualificação para o trabalho” passou a ser substituída pela “preparação para o trabalho”. Este ato significou o reconhecimento do fracasso da política educacional do período militar.

Em meados da década de 70, terminaram os tempos do milagre. O bolo, que havia crescido, também sumira. A crise econômica passou a exercer uma forte pressão sobre o regime militar. A aparente solidez do regime passou a dar sinais de fragilidade e de esgotamento. O discurso da segurança nacional passou a dar lugar a um outro, que enfatizava a integração social.

A política econômica do regime voltou-se, então, para atender as áreas mais pobres do país: o Nordeste, a zona rural e as periferias das grandes cidades. Muitos recursos se perderam nos labirintos da burocracia e poucos alcançaram as regiões mais pobres.

Os estudantes foram convidados a participar do Projeto Rondon, que os levava para áreas bem distantes e pobres do Brasil para realizar tarefas que não tinham continuidade e por isso não possibilitaram mudanças que ajudassem na integração social. Os estudantes, que

poderiam representar algum perigo para o regime, eram desafiados para uma atividade meramente assistencialista, que beneficiava, por algum tempo, uma determinada comunidade carente, mas em nada alterava a ordem social vigente. Quando voltavam, a comunidade voltava a viver como antes e os estudantes regressavam com a sensação do dever cumprido.

Estas ações não diminuíram as pressões sobre o regime militar. A anistia decretada em 1979, que possibilitou o retorno de muitos exilados, foi resultado dessas pressões. A volta dos exilados fortificou os movimentos oposicionistas. A eleição direta para governadores em 1982 deu margem à implantação de novas políticas educacionais, pois várias secretarias estaduais de educação passaram a ser ocupadas por elementos progressistas. A estratégia do governo federal então mudou: passou a atuar diretamente nos municípios, aumentando, assim, o clientelismo. A luta da oposição era por mudanças na economia e na política.

O regime militar terminou oficialmente em 1985 com a eleição de Tancredo Neves, no Colégio Eleitoral. Iniciou-se, então, a chamada “Nova República”. Tratou-se de um acordo das elites, impedindo que o povo escolhesse o seu presidente e mantendo em seus quadros pessoas que deram sustentação ao regime militar. Foi uma conciliação conservadora.

Em relação à educação, este período manteve o modelo do regime militar, especialmente no que diz respeito ao financiamento.

Shiroma et alii (2004) percebem que

um dos indícios da manutenção dessa herança teria sido a criação, sob a tutela do MEC – e em meio a uma teia de interesses contraditórios – da União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME) e o incentivo ao processo de municipalização do ensino de 1º grau. Em um primeiro momento, os secretários estaduais de educação e os próprios membros da UNDIME se posicionaram favoravelmente à iniciativa. Estabeleciam condições, porém: descentralização e acompanhamento da alocação de recursos, uma escola unitária que contemplasse as desigualdades regionais, uma política de efetiva valorização do magistério, a delimitação de competências das três esferas do poder público, a federal, a estadual e a municipal, uma ampla reforma tributária, a reestruturação dos órgãos municipais de educação, entre outras (p.45).

Essa proposta de descentralização era apenas aparente, na medida em que foi tutelada pelo governo federal. Essa política teve como consequência o aprofundamento do dualismo escolar, entre as redes municipais e estaduais. Tornou-se também visível a pauperização das escolas municipais.

No campo econômico, a década de 80 é conhecida como década perdida. Foram anos de crise e de recessão. Os banqueiros internacionais cortaram os créditos ao Brasil. Os problemas econômicos, não solucionados na década de 70, ocasionaram a crise da dívida externa. A tentativa de solução desta crise, pelo governo Sarney, através do Plano Cruzado, teve curta duração. O final do regime militar foi marcado por grave crise econômica. Foi a gravidade da crise que levou o então ministro Delfim Netto a pedir socorro ao FMI, em 1982.

A esperança depositada na Nova República começou a dar lugar ao desencanto. O Governo Sarney foi perdendo o apoio popular que obtivera no Plano Cruzado. A partir de 88 o governo foi perdendo o apoio da sociedade civil, que percebeu o caráter eleitoreiro do Plano Cruzado, de fevereiro de 1988.

Desde a década de 70, crescia, no seio dos educadores, o desejo de mudanças no sistema educacional. Retomaram-se algumas bandeiras de lutas dos pioneiros da educação da década de 30. Aos poucos foi se firmando uma concepção de educação pública e gratuita como dever do Estado. Ao mesmo tempo, defendia-se a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública de qualidade. Esta qualidade era entendida como acesso à escola, permanência e redução da distorção idade-série. Lutava-se também por condições salariais dignas.

Foi no final da década de 70 que o CPERS-Sindicato realizou sua 1ª greve, reivindicando 70% de aumento. Os profissionais da educação passaram a exigir também um plano de carreira com piso salarial. O plano de carreira do magistério do Rio Grande do Sul foi criado em 1974, através da lei 6672. Durante o governo Jair Soares (1983-1986), o

magistério gaúcho conseguiu um piso salarial de 2,5 salários mínimos. Esta conquista foi desrespeitada por Jair Soares no final de seu governo e derrubada durante o governo Simon (1987-1990), que argüiu a sua inconstitucionalidade junto ao Superior Tribunal de Justiça. Neste período também se conquistou a eleição direta dos diretores das escolas públicas estaduais, ampliando significativamente o processo de democratização do espaço escolar.

A vitória em alguns estados dos partidos de oposição, no início dos anos 80, possibilitou a presença nas administrações de intelectuais oriundos dos e comprometidos com os movimentos sociais.

Outro importante movimento da década de 80 foi o da Constituinte. Na verdade não se tratou de uma Assembléia Nacional Constituinte autônoma, mas de um Congresso Constituinte, de autonomia duvidosa. Promulgada em 1988, a Constituição forneceu o arcabouço constitucional necessário para as mudanças na educação brasileira. Também em 1987 iniciaram-se as discussões em torno da nova LDBEN. No entanto, como veremos mais adiante, a LDBEN aprovada e sancionada em dezembro de 1996 não correspondeu às aspirações das entidades nacionais ligadas à educação e ao movimento sindical, cujo projeto foi abortado na Câmara dos Deputados.

O próximo capítulo será dedicado à análise da década de 90, quando o capitalismo neoliberal se tornou hegemônico, além de uma análise da reestruturação do processo produtivo, exigido pela globalização neoliberal; será também objeto de investigação a forma como o Brasil se inseriu no mercado mundial globalizado.

7. PANORAMA ECONÔMICO DOS ANOS 90 E A INSERÇÃO DO BRASIL NA NOVA ORDEM MUNDIAL

Os anos 90 começaram com profundas e significativas mudanças no panorama mundial. O século XX, no seu início, anunciara a possibilidade socialista. No final dos anos 80, a experiência socialista se esfacelou e os Estados Unidos passaram a ter hegemonia plena do mundo. Alardeava-se a vitória definitiva do capitalismo, na sua face mais cruel: a neoliberal. Tratava-se, na verdade, de uma nova maré globalizante do capitalismo, que sempre teve vocação para a mundialização. Basta lembrar os séculos XV e XVI, quando o nascente capitalismo se internacionalizou graças às navegações, especialmente portuguesas e espanholas. No século XIX, tivemos o momento do domínio mundial da Inglaterra, cujos tentáculos se estenderam por todo o mundo. No final do século XX, a globalização, sob a égide neoliberal, apresentou a marca da abertura indiscriminada dos mercados, forçando os países periféricos a privatizar as empresas, demitir funcionários, reduzindo gastos nas áreas sociais. Saúde, educação e previdência passaram a ser mercadorias.

Se no passado a burguesia combateu o poder monárquico, hoje ela combate o Estado, exigindo uma aplicação cada vez menor de recursos para as políticas sociais, com a finalidade de se apropriar dos recursos públicos para o interesse de seus negócios. Antes, a burguesia ampliava a ação do Estado para que ela garantisse o seu domínio. Hoje, o Estado deve ser minimizado para que ela continue dominando e lucrando de forma privada.

Historicamente, num primeiro momento, a burguesia se apropriou dos meios de produção, em seguida se apropriou da produção. Concomitantemente, se apoderou do Estado para garantir o seu domínio político. É importante lembrar que a primeira instância de poder conquistado pela burguesia foi o parlamento.

Já antes de findar a 2ª Guerra Mundial, Friederich Hayeck começou a combater o Estado intervencionista e de bem-estar. Com algumas diferenças, retomou-se o velho liberalismo de Adam Smith, que, em síntese, dizia que o mercado livre aumentava a produtividade. Combatia-se, então, o mercantilismo, política econômica dos Estados Nacionais Absolutistas, que vigorou entre os séculos XV e XVIII, que tinha como principal marca a intervenção do Estado na economia.

Percebe-se que o liberalismo coincide com o fim do sistema colonial, pois o capitalismo, hegemônico a partir a Revolução Industrial Inglesa, não mais convive com pactos coloniais. Assiste-se, no final do século XIX, ao surgimento da fase livre-concorrencial do capitalismo industrial. O neoliberalismo, a partir de Thatcher e Reagan, tem como marca a hegemonia do sistema financeiro, que passou, então, a ser globalizado.

Para Santos (2002) trata-se de

economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais, baixos custos de transportes, revolução nas tecnologias de informação e de comunicação, desregulação das economias nacionais; premência das agências financeiras multilaterais; emergência de três grandes capitalismos transnacionais; o americano baseado nos Estados Unidos e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União Européia e nas relações privilegiadas desta com a Europa de Leste e com o Norte de África (p.29).

Castanho (2003) mostra serem essas as marcas do neoliberalismo em tempos de globalização:

- a) restrição ao poder excessivo do movimento operário e do sindicalismo, pressionando as empresas e o Estado por políticas sociais;
- b) manutenção do Estado forte apenas para conter o sindicalismo e controlar a moeda;
- c) no mais, minimização do Estado quanto a investimentos na economia e em política social;
- d) disciplina orçamentária;
- e) restauração da taxa natural de desemprego e recriação do exército de reserva de trabalhadores;
- f) estabilidade monetária;
- g) restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade via produtividade (p.28).

É importante acrescentar que, dentro da lógica neoliberal, as políticas públicas passaram a ser meramente assistencialistas. Tornava-se necessário o controle social para garantir o consenso. Tratava-se, na verdade, de garantir um harmonioso casamento entre neoconservadorismo e neoliberalismo. Não se tratou de uma simples reestruturação neoliberal, mas da criação de um espaço que inviabilizasse pensar o econômico, o político e o social fora da lógica capitalista. Possibilidades e contrapropostas à lógica liberal-capitalista foram apagadas da imaginação e do pensamento, mesmo de grupos que eram penalizados por essa lógica. Noções de igualdade e justiça passaram a ser substituídas por produtividade e eficiência, vistas como condições básicas para uma nova modernidade.

A globalização não ficou restrita ao campo meramente econômico, mas é inegável que ali a sua visibilidade se tornou bem maior. Se olharmos para os países periféricos, aos quais as políticas de ajustamento e estabilização foram impostas como condições para renegociar a dívida externa tratou-se, a bem da verdade, de intervenção econômica. As reformas educacionais, como veremos no próximo capítulo, não mais se preocuparam com a formação cidadã, mas com a formação do consumidor e do trabalhador capaz de competir no escasso mercado de trabalho.

Recursos milionários foram gastos para garantir e solidificar, no inconsciente coletivo, as “propostas” (imposições) neoliberais. Mesmo em ambientes acadêmicos, louvava-se a globalização neoliberal, tida como inevitável. É falaciosa a argumentação que entende a globalização como processo inevitável. Diante de tal determinismo ou fatalismo histórico, nada poderia ser feito. Parte-se do princípio de que a globalização, inerente ao modo de produção capitalista, é espontânea e irreversível. Este argumento precisa ser desmistificado. O processo de globalização é, na verdade, o resultado de um conjunto de decisões políticas. Portanto, historicamente construídas, especialmente pelos países capitalistas centrais, com o consentimento do governo e das elites dos países periféricos.

Para Silva (1994) são marcas do neoliberalismo

a construção da política como manifestação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global (p.15).

Na verdade, o capitalismo, para garantir a sua hegemonia, reorganizou as suas formas de produção, eliminando, desde o seu nascedouro, as fronteiras comerciais, mundializando, desta forma, a economia. Estas mudanças são fundamentais para que o capital se fortaleça. O fortalecimento dos países centrais implicou necessariamente em maior dependência e submissão dos países pobres.

A globalização ou mundialização encontrou os países em diferentes realidades e situações. Por isso, no processo de globalização, há perdedores e ganhadores. Por mais que se apregoe a idéia de que o mercado é capaz de resolver por si só todas as mazelas sociais, a realidade tem se mostrado diferente. A mão invisível do Estado (nem sempre tão invisível) funciona como fator de exclusão, à medida que se busca o lucro a qualquer preço.

A globalização econômica, especialmente financeira, transformou a acumulação capitalista anterior, baseada no taylorismo/fordismo, devido à crescente incorporação da ciência e da tecnologia, que possibilitaram uma maior competitividade.

As partir dessas mudanças, a organização produtiva anterior passou a ser substituída por novos modelos, que tornaram dispensável a figura do supervisor. O engenheiro passou a fazer parte da fábrica e o controle de qualidade é realizado pelo operário.

Era preciso, então, formar um novo tipo de trabalhador. Algumas novas aptidões passaram a ser exigidas. Dentre elas sobressaem à capacidade de comunicar-se; além da língua portuguesa, uma língua estrangeira passa a ser importante, a autonomia intelectual para a solução de problemas práticos e a autonomia moral que possibilitará novas posturas, ante os problemas éticos que possam surgir. Estas novas competências passaram a se caracterizar por conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que permitiriam o trabalho intelectual, no qual os conhecimentos obtidos serão úteis para a solução de problemas concretos. Uma nova pedagogia tornou-se necessária a partir das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho. O pedagógico passou a ser definido pelo novo processo produtivo. Passou-se a exigir a formação de um trabalhador que saiba lidar com a incerteza. Por isso, o tempo de escolaridade básica passou a ser de onze anos, conforme a LDBEN 93/94.

A dualidade escolar não foi eliminada. Não ocorreu a democratização da escola, à medida que não existe uma escola igual para todos. Para os setores onde ainda predomina a organização fordista/taylorista, permanece a antiga exigência de qualificação. Para as áreas mais automatizadas, as exigências passaram a ser maiores: mais tempo de escolaridade, língua estrangeira e domínio da informática tornaram-se indispensáveis.

Seria de esperar que estas novas relações no trabalho estreitassem os laços de solidariedade e, por conseqüência, a organização dos trabalhadores possibilitasse a superação

da exclusão. Mas o que ocorreu foi um crescente individualismo, que tem na competição a sua face mais visível.

Essas mudanças ocorreram em todos os processos produtivos. Mesmo no campo, os trabalhadores, em grande parte, tornaram-se desnecessários. A revolução tecnológica criou condições para que a produção de alimentos aumentasse, mesmo com a diminuição do trabalho manual-assalariado. Esse agravamento do desemprego no campo foi um dos responsáveis pelo surgimento do MST no Brasil.

Essas mudanças não têm auxiliado na melhoria de vida da maioria das pessoas. Mesmo produzindo mais, com menos gente, a fome e a exclusão aumentaram. A expulsão dos trabalhadores da terra criou no campo diversos focos de tensão e conflito.

No campo da indústria, as modificações ocorridas na última década do século XX foram ainda mais intensas: o processo de informatização e automação das fábricas, especialmente na indústria automobilística, provocaram uma crescente eliminação do trabalho humano, fragmentando ainda mais a sociedade e acentuando as diferenças/desigualdades entre incluídos/excluídos.

A revolução informacional baseada no espantoso e contínuo avanço das telecomunicações tornou o mundo pequeno e interconectado. Há a sensação de que vivemos numa aldeia global, pela velocidade com que as notícias são propaladas. A Internet tornou-se um dos símbolos dessa fase, permitindo a navegação rápida pelo mundo. A informação, no mundo capitalista, constitui um bem econômico e uma mercadoria. Possuir informações passou a ser condição para obter sucesso no mundo dos negócios. Foi esse sistema altamente integrado pelas telecomunicações que ajudou no processo de globalização. Essa globalização não estreitou os laços de solidariedade.

Na visão de Libâneo (2003)

a globalização pressupõe por isso a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e auto-regulado. Essa racionalidade econômica exclui a regulação do mercado pelo Estado, já que entende que aquele tende a se equilibrar e se auto-regular em razão da lei natural da oferta e da procura. Com o objetivo de adotar essa racionalidade os países terceiro mundistas devem, portanto, promover uma completa desregulamentação ou desmonte dos mecanismos de proteção e de segurança da economia nacional em conformidade com o receituário neoliberal (p.75).

É marca do capitalismo neoliberal globalizado a acumulação flexível do capital, que ocorre num mundo desregulamentado. As megacorporações instalaram-se em áreas onde existia mão-de-obra abundante e barata, fraca presença sindical e leis ambientais pouco severas. Tratou-se da necessidade de produzir bens e fazê-los circular a baixíssimo custo.

Outra marca importante do mundo neoliberal é a globalização financeira. Trata-se da livre circulação do capital; nos países periféricos buscaram-se locais onde o lucro fosse garantido, com baixos riscos. O capital financeiro percorre o mundo procurando locais seguros para sua reprodução. Trata-se simplesmente de dinheiro gerando dinheiro, sem produzir mercadorias. É a hegemonia do capital financeiro especulativo sobre o capital produtivo.

Essa diária e constante mobilidade do capital deixa os governos fragilizados e reféns do capital meramente especulativo. Parece contraditório que a circulação do capital financeiro não tenha fronteiras e seja incentivada ao mesmo tempo em que se impede o deslocamento dos trabalhadores para países centrais. Na verdade, faz parte da lógica do capitalismo neoliberal a exclusão de seres humanos, provocando manifestações de xenofobia, inclusive no centro do capitalismo mais desenvolvido, mas nem por isso mais humanizado.

Antunes (2000) descreve esta realidade, afirmando que

a presença de bolsões de pobreza no coração do Primeiro Mundo, através da brutal exclusão social, das explosivas taxas de desemprego estrutural, da eliminação de inúmeras profissões no interior do mundo do trabalho em decorrência do incremento tecnológico voltado centralmente para a criação de valores de troca, as formas intensificadas de precarização do trabalho, são apenas alguns dos exemplos mais gritantes das barreiras sociais que obstam, sob o capitalismo, à busca de uma vida cheia de sentido e emancipada, para o ser social que trabalha (p.118-119).

A atual globalização teve como marco inicial o desmonte do Estado Nacional. A ideologia que a sustenta impõe fortes restrições ao poder dos sindicatos, minimiza o Estado, impõe disciplina orçamentária (dentro desse contexto deve ser entendida a lei de Responsabilidade Fiscal), garante a estabilidade monetária e restaura a lucratividade das megaempresas.

No Brasil, o vendaval neoliberal se tornou hegemônico a partir da eleição de Collor em 1989. É importante lembrar que a primeira medida importante de D. João VI, ao chegar ao Brasil, em janeiro de 1808, foi a abertura dos portos às nações amigas à época, isto é, à Inglaterra. Quase duzentos anos após, também foi esta medida uma das primeiras a ser adotada por Fernando Collor. A abertura econômica passa a ser exigida pela globalização.

O processo neoliberal foi assumido plenamente por um presidente social-democrata, eleito em 1994 e reeleito em 1998: Fernando Henrique Cardoso. Entre as medidas tomadas por Fernando Henrique Cardoso de ajuste nitidamente neoliberal, Castanho (2003) destaca as seguintes:

- a) a Reforma do Estado, promovida pelo MARE, que teve a iniciativa da Proposta de Emenda Constitucional 173, já aprovada, em fase de regulamentação, visando à diminuição geral das atribuições diretas do Poder Público e sua gradativa transferência para o setor privado, de que são exemplares as Organizações Sociais. Segundo Sguissardi e Silva Jr. (1997), a universidade pública federal está com os dias contados, devendo transitar inexoravelmente para a órbita privada através das organizações sociais;
- b) o ajuste monetário consistente no Plano Real, que está em pleno andamento, chegando-se na fase atual, a resultados deflacionários;
- c) a flexibilização das relações de trabalho, que também segue em frente;
- d) a Reforma da Previdência, que está em fase final;

- e) a Reforma Educacional, que está sendo feita através de um conjunto de medidas, tendo como núcleo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 9394/96; mas diversas providências legais (exemplo: o projeto de Plano Nacional de Educação) e administrativas estão em andamento, visando a todos os níveis de ensino;
- f) ajuste fiscal, que está sendo promovido gradativamente;
- g) o controle do déficit público, que já estava previsto no receituário do ajuste neoliberal, mas que agora, na seqüência da crise deflagrada pela moratória russa e do ataque especulativo ao real, tornou-se exigência do FMI para a liberação de empréstimos da ordem de 30 bilhões de dólares ao país (p.29-30).

Como as evidências estão a indicar, as políticas adotadas nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso são marcadamente neoliberais. Já desde os tempos de Collor, as teses da desregulamentação econômica e das privatizações, da abertura do mercado e do Estado Mínimo em gastos sociais passaram a ser hegemônicas. Fernando Henrique Cardoso não se preocupou em combater o déficit social, mas sim o déficit público.

Os resultados obtidos pelo neoliberalismo no Brasil foram os mesmos de outros lugares: inflação baixa, elevação do desemprego, forte endividamento público e ínfimos níveis de crescimento econômico, menores, inclusive, dos obtidos na década de 80 – a chamada década perdida. Foi marca neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso a ajuda milionária a alguns bancos falidos. Toda a política econômica deste período foi acompanhada pelo FMI. Fernando Henrique Cardoso atacou fortemente os sindicatos. Basta relembrar a greve dos petroleiros.

Na avaliação de Sader (2000)

tratase, por lo tanto, en Brasil, de una versión del neoliberalismo que, lo que tiene de específico es una radicalización del modelo, con rasgos fundamentalistas de mercado, como lo demuestran el ritmo de apertura de sus mercados, así como de privatización de sus empresas estatales – a punto de que The Economist afirmó que FHC privatizó mucho más que la Thatcher em mucho menos tiempo – y la elevación estratosférica de sus tasas de ganancia, con endeudamiento récord del sector público. Brasil, un caso de neoliberalismo tardío es, a la vez, un caso paradigmático de “primera vía” (p.210-211).

A eleição e reeleição de Fernando Henrique Cardoso se deram graças ao sucesso do Plano Real, que conseguiu reduzir a inflação a índices baixíssimos. Em compensação, para controlar as contas externas, Fernando Henrique Cardoso manteve os juros altos, em função de que a balança comercial apresentava forte déficit. Vicente (2000) salienta que “entre 1994 e 1999 a dívida externa aumentou em 75.5 bilhões de dólares, atingindo um valor global de 240 bilhões de dólares” (p.313).

Fernando Henrique Cardoso assumiu o mesmo receituário implementado por Thatcher na Inglaterra. Como consequência desse modelo econômico, os fluxos financeiros foram liberalizados, empresas privatizadas, direitos dos trabalhadores reduzidos, aumentando assustadoramente o desemprego e a exclusão social.

O governo Fernando Henrique Cardoso também usou o exército para reprimir greves e o Tribunal Superior do Trabalho chegou a penhorar a sede do sindicato dos petroleiros. Essas atitudes comprovam que o Estado neoliberal só é mínimo em gastos sociais, mas muito forte para combater os sindicatos e estabelecer controle social. Somente em 1997 o Congresso Nacional anistiou os petroleiros.

Diante de tantas agressões, o movimento sindical reagiu. A primeira reação mais forte foi a Marcha Sobre Porto Alegre, em novembro de 1996, que mais tarde passou a ser chamada de Marcha dos Sem (Vicente, 2000). Em 1999 foi realizada a Marcha dos 100 mil em Brasília. Esta Marcha solicitou a instalação de uma CPI para investigar as possíveis maracutaias ocorridas no processo de privatizações. Tanto o MST quanto os setores progressistas da Igreja Católica investiram duramente contra as políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso.

Tendo claro como ocorreu a inserção brasileira no mercado mundial globalizado, faz-se necessário agora compreender as políticas educacionais neoliberais, que ajudaram a legitimar

esta nova ordem. Por isso, no próximo capítulo, o modelo educacional imposto pelo neoliberalismo será objeto de investigação.

8. O MODELO EDUCACIONAL NEOLIBERAL

Os ajustes econômicos aplicados pelo receituário neoliberal na América Latina denotam uma incrível semelhança. O mesmo ocorre com as reformas educacionais levadas a efeito na região. O novo modelo econômico tenta impor à escola novos valores, modificando sensivelmente os seus objetivos e prioridades. A principal finalidade da ofensiva neoliberal foi incorporar o Brasil às novas exigências da globalização capitalista, o que implica na transformação da educação em mercadoria. O conhecimento uma vez mercantilizado desresponsabilizou o Estado do seu dever de educar.

Mesmo havendo diferenças significativas entre os diversos países, o receituário neoliberal tratou-os igualmente. Percebe-se que todas as reformas econômicas têm em comum a preocupação em reduzir os gastos públicos destinados a proteger a população mais pobre. A todos os países foi aplicado o mesmo receituário educacional e econômico, não respeitando as diferenças. Alguns conceitos econômicos, como produtividade, eficácia, excelência e eficiência, foram transferidos para a área educacional.

O raciocínio economicista incorporado às reformas educacionais, que marcaram especialmente a educação básica, teve como causa a falta de legitimidade do Estado, que, a partir da década de 80, não conseguiu responder adequadamente às pressões sociais em torno da educação pública (Oliveira, 2004). Este novo receituário, implantado no Brasil a partir das reformas educacionais que marcaram os dois mandatos do governo Fernando Henrique

Cardoso, não significou melhoria na qualidade formal e política dos alunos nestes últimos anos.

Corsetti (2004) constata como sinalizadores destas reformas:

- a) Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental e médio, que buscam a homogeneização do ensino nesses níveis;
- b) diretrizes curriculares para o ensino superior, que atuam na mesma direção dos parâmetros... {...};
- c) criação dos Institutos Superiores de Educação, como instituição responsável pela formação de professores dos vários níveis e modalidades... {...};
- d) instalação, em todos os níveis de processos de avaliação universal de cursos e instituições, para identificar seu desempenho para fins de classificação e controle, inclusive com ameaças de descredenciamento... {...};
- e) inviabilização das intenções inclusivas do Plano Nacional de Educação, em função dos vetos presidenciais, sete dos quais se referem à vinculação de recursos... {...};
- f) incremento expressivo do Livro Didático para as escolas de todo o país, bem como o incremento de recursos para equipamentos e instrumentalização de todas as escolas públicas do país... apontando para uma tendência a um neotecnicismo... {...};
- g) privatização exacerbada do ensino superior provocando um acirramento na competição no mercado do ensino superior (p.22-23).

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (2005), analisando o desempenho do seu ministro da educação, confessa surpresa

que não sabia que Paulo Renato seria capaz de metamorfosear-se tão bem de economista em revolucionário da educação. Basta ler este livro para comprovar que era verdadeiro o que eu repeti tantas vezes no decorrer do tempo em que fui presidente: havia uma revolução silenciosa em marcha na educação brasileira. Se algum dia for possível publicar as anotações que tomei no dia-a-dia da presidência, se verá que fui ficando, desde o início, positivamente surpreendido com a ação intelectual e administrativa de Paulo Renato. Pena que a revolução tenha sido silenciosa. Se tivéssemos berrado mais e tido a capacidade didático-publicitária de mostrar e convencer o quanto se estava fazendo, talvez os pilares construídos tivessem ficado mais sólidos nos corações e nas disposições da sociedade para melhor defendê-los de eventuais abalos (p. XVI).

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais estavam enfrentando uma crise de eficiência e de produtividade. A expansão educacional não fora acompanhada por uma distribuição de recursos e não houvera controle de produtividade. Nos sistemas educacionais, sob esta ótica, o crescimento quantitativo não fora acompanhado do crescimento qualitativo. O desafio da universalização se fizera às custas da deterioração da qualidade.

Esta crise de qualidade demonstraria a incapacidade do Estado para administrar as políticas sociais. Os governos, sob esta ótica, foram incapazes de garantir a democratização do acesso com qualidade. Seguindo a mesma lógica, o ex-secretário de Educação do Rio Grande do Sul, José Fortunati afirma que "as práticas da boa gestão devem ser usadas não só pela iniciativa privada. O cidadão está cada vez mais exigente. Por isso também queremos que o nosso cliente esteja satisfeito com o serviço prestado pelas escolas" (Zero Hora, quinta-feira, 29 de setembro de 2005, p.32).

Na perspectiva neoliberal, os governos são inaptos para garantir quantidade com qualidade. Não se trata de entregar a educação à iniciativa privada, mas de fazê-la funcionar à semelhança do mercado. A partir de avaliações externas, que devem ser divulgadas, se estabeleceria um ranking e assim os pais poderiam escolher a escola que melhor conviesse a seus filhos. O cliente deve ser informado, para que possa escolher a escola que melhor lhe convier. O cidadão não precisa ser emancipado, mas apenas informado.

Gentili (1998) percebe esta lógica, afirmando que do ponto de vista empresarial

a natureza pública e o monopólio estatal da educação conduzem, segundo esta perspectiva, a uma inevitável ineficácia competitiva da escola. Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se organizaram como verdadeiros mercados escolares, regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamenta no mérito e no esforço individual dos usuários do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os melhores triunfam e os piores fracassam" (p.18).

Afirma o Secretário Fortunati: "As escolas que tiverem os melhores índices no quesito desempenho escolar serão premiadas com R\$ 20 mil para a melhor classificada no geral; R\$ 8 mil para a primeira classificada em cada município; R\$ 20 mil para as que se classificarem entre as 10% melhores de cada CRE; R\$ 2 mil para a melhor escola rural (com 79 alunos ao

menos) em cada CRE; R\$ 2 mil para cada CRE e R\$ 4 mil para a CRE com melhor rendimento” (Zero Hora 29 de setembro de 2005, p.32).

Fortunati esclarece que a intenção não é estabelecer a competição. Os resultados seriam analisados apenas em cada estabelecimento, comparando a melhora obtida em relação aos índices anteriores. Ainda segundo o Secretário da Educação, as escolas que não conseguirem apresentar melhora não serão punidas, mas as medidas mais bem-sucedidas serão divulgadas para que possam ser seguidas por outros colégios.

Coraggio (2003) destaca que

a idéia de êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo, significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças. Em escala nacional, advertidos do perigo de instaurar apenas uma competitividade perversa de curto prazo, baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida, especificar-se-á que a competitividade deve ser “autêntica”, sustentável e baseada em investimentos em capital humano (p.80).

Na lógica neoliberal a crise é sinal visível da incapacidade gerencial do Estado. A solução não estaria em distribuir mais recursos, mas em gastar melhor e em transferir a educação para a lógica do mercado, que implantaria mecanismos competitivos, através de avaliações externas, que premiariam as melhores. A educação estaria, assim, sujeita às regras da competição, cabendo aos alunos, clientes na visão mercadológica, escolher as melhores escolas. Assim a educação formal deixaria de ser direito universal para passar à condição de privilégio. O modelo de cidadão passa a ser o consumidor.

O grande responsável pela crise seria o Estado. A universalização da educação está praticamente garantida. O Estado mostrara-se incompetente e incapaz de realizar a universalização da educação com qualidade. O monopólio estatal da educação, visto sob a lógica neoliberal, gera necessariamente ineficiência. A crise ocorre porque no sistema escolar

não se instituíram os mecanismos de mercado. Esta lógica é visível no sistema de prêmios instituído em algumas Coordenadorias Regionais de Educação pelo ex-secretário Fortunati.

É facilmente perceptível que a crise enfrentada pelo sistema escolar não tem no mau gerenciamento sua causa principal. As escolas públicas, freqüentadas hegemonicamente por pobres, também recebem recursos pobres, porque esta camada da população ocupa um lugar inferior nas relações de poder.

Frigotto (1994) reforça esta idéia, afirmando que

o mercado, mesmo onde existe uma materialidade de instituições que lhe dão densidade concreta, é incapaz de democraticamente atender direitos como o da educação, saúde e habitação. Direitos não são mercantilizáveis. O desmonte do Estado nestas áreas significa desmonte de direitos. Os efeitos do abandono do Estado no campo da saúde e educação básica nos oferece um quadro perverso. Trata-se de uma violência, incomensuravelmente maior que os arrastões. Há, pois, que se ampliar o papel do Estado nestas áreas (p.80).

Também os sindicatos foram culpabilizados pelo neoliberalismo como responsáveis pela crise educacional. Foram os sindicatos que exigiram do Estado mais intervenção, maiores recursos e a expansão da escola pública. E isto, na visão neoliberal, gerou a crise, porque a expansão não foi acompanhada pela eficiência. O modelo político neoliberal fala no indivíduo docente e não no sindicato de docentes. O sindicato é visto como sinal de atraso, devendo ter a sua atuação dificultada ao máximo.

Também a sociedade civil foi responsabilizada. Ela é responsabilizada por ainda não haver internalizado como valor a competição. Consensualizar a competição passou, então, a ser um grande desafio cultural. Não possuir o componente cultural, que percebe na competição e no conseqüente êxito ou fracasso, passou a ser um grande problema. Recursos milionários passaram a ser gastos na difusão do novo ideário, centrado no individualismo, que aplaudiu o esforço individual que proporcionaria o progresso.

A sociedade é também responsabilizada por ainda não vivenciar a cultura do trabalho, por isso culpada pelo Estado paternalista, que resolve os problemas que afligem diariamente as pessoas. A educação para o trabalho deve ser internalizada e, para que isto ocorra, é preciso educar para a cultura do trabalho. A democracia, especialmente na sua face participativa, nunca foi um valor para os neoliberais. Existe aqui um grande desafio cultural: impor e possibilitar condições que garantam uma competição efetiva entre as escolas. Com isso se resgata a ética individualista que reconhece o valor do esforço, responsável pelo sucesso individual.

Partindo desse pressuposto, tanto o êxito quanto o fracasso foram privatizados. Ambos passaram a ser considerados opções individuais. Numa sociedade moderna, os melhores vencem. Por isso, a competição deve ser incentivada, mesmo que o ex-secretário da Educação Fortunati afirme se tratar apenas de incentivo às melhores escolas. A escola dentro dessa lógica não funciona porque as pessoas investem pouco em si mesmas, os professores não ensinam e os alunos fingem que estudam. A culpa é sempre da vítima. O sucesso depende do esforço individual. Daí a necessidade de estabelecer mecanismos de controle de qualidade. Por isso, já não mais se fala em avaliação ou acompanhamento, mas em controle de qualidade.

Foi hegemônico na década de 90 o discurso de qualidade total. Essa expressão, marcadamente mercadológica, foi transferida para o espaço educacional. Trata-se de um valor de mercado transferido para a Educação. A qualidade foi transformada numa estratégia competitiva para um mercado cada vez mais diferenciado. A chamada “Qualidade Total” foi uma tentativa de transferir os princípios empresariais de controle de qualidade para o espaço pedagógico. O discurso de igualdade passou a ser substituído pela defesa da qualidade.

Silva (1994) analisa que

o discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da modernização, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso de igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia” o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social (p.21-22).

A saída que o neoliberalismo indica para a crise educacional é o processo de descentralização, entendido como repasse de recursos diretamente para as escolas. Por outro lado, o processo de centralização, profundamente antidemocrático, pode ser caracterizado pelo controle do trabalho do professor, realizado através de avaliações externas. O processo de descentralização não raras vezes significou a desresponsabilização do Estado, via municipalização.

Torres (2003) entende que

a reforma educativa proposta pelo BM representa o modelo clássico de reforma vertical, de cima para baixo. O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central (p.183).

Passa-se a privilegiar a formação mais rápida e barata do professor, preferencialmente à distância ou em serviço. Os professores serão cada vez menos necessários. Poderão ser substituídos por computadores, pois, para a política educacional neoliberal, o professor é apenas um repassador de informações. Essa desresponsabilização do Estado aparece, por exemplo, na Campanha “Amigos da Escola” promovida pela Rede Globo de Televisão.

Segundo Arroyo (2000)

o direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos. Já temos amigos e amigas da cultura, de animais de estimação ameaçados, de crianças de rua, de órfãos e agora a mídia e os governos lançam a Campanha Amigos da Escola; Mais um capítulo de nossa longa história, de sua descaracterização. A educação escolar tratada como uma terra vadia, sem cercas, facilmente invadida por aventureiros ou por amigos. Mui amigos! Qualquer um entende, palpita sobre a Escola, aceita ser professor(a) ou gestor de educação. Paralelo a esse processo tivemos a descaracterização dos seus profissionais ou a desprofissionalização dos mestres de Escola. Qualquer um que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los como um biscate e um complemento a seus salários(p.23-24).

Para obter êxito, as escolas devem consultar os empresários, porque estes souberam obter êxito na vida. Nas escolas, a grande ausente seria a competição. Portanto, o sistema educacional deve funcionar dentro da lógica do mercado.

Gentili (1998) retrata a perversidade desta lógica afirmando que, do ponto de vista neoliberal,

a crise se resume a um conjunto de problemas técnicos que devem ser respondidos de modo eficiente. É assim que sair da crise pressupõe consultar os especialistas e técnicos competentes que dispõem do saber instrumental necessário para levar a cabo as citadas propostas da reforma: experts em currículo, em avaliação, em formação de professores – se é à distância melhor ainda – especialistas em tomada de decisões com recursos escassos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução de gasto público, doutores em eficiência e produtividade... são os organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial) os que aportam todo o tipo de especialistas e experts nesses assuntos (p.26).

Para garantir a competitividade, retoma-se a teoria do Capital Humano, muito em voga na década de 70. Dentro desta lógica, a educação passa a ser vista como um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Rapidamente disseminou-se a idéia de que, para manter o emprego, era preciso se adaptar às novas exigências do mercado. dominando os códigos da modernidade.

Basicamente, é possível afirmar que a avalanche neoliberal que se abateu sobre a educação brasileira na década de 90 teve como objetivo central adaptar o modelo educacional brasileiro às novas exigências do processo produtivo. Para tanto, tornou-se necessário mercantilizar a educação. A Escola foi submetida à lógica mercantil da rentabilidade e da

eficiência. Para garantir a eficiência, os conteúdos passaram a ser controlados, via PCNs e avaliação externa, como se verá de forma mais aprofundada na análise das entrevistas.

O estabelecimento de PCNs faz parte de uma lógica fordista de qualidade, como se tudo pudesse ser mensurável e quantificável em educação. A concepção de aprendizagem, na concepção neoliberal, se restringe à identificação de algumas informações e a sua utilização. Ao mesmo tempo, o Estado se desresponsabilizou do seu dever constitucional de garantir educação pública de qualidade para todos, via descentralização, que na prática significou a prefeiturização do ensino fundamental, incentivada pelo FUNDEF.

No entanto, é possível perceber que os países que aplicaram o receituário econômico e educacional neoliberal não demonstram melhorias nem na economia nem na educação. No caso brasileiro, para exemplificar, os dados do SAEB comprovam que, a partir de 1997, apesar do aumento de dias letivos, os alunos aprenderam menos. Defende-se o aumento de tempo para a instrução e não da qualidade da educação. Os princípios que orientaram as reformas educacionais neoliberais estão centrados no ensino, que não é garantia de aprendizagem. Por isso, não é difícil vislumbrar que, após o dilúvio neoliberal, as escolas serão piores, porque serão mais excludentes.

O neoliberalismo aliado ao neoconservadorismo impossibilita a formação cidadã. A educação tem sido alvo estratégico nessa ofensiva, por se constituir numa das principais conquistas sociais e por ela defender a formação de sujeitos sociais. Por outro lado, penso que aumentar pura e simplesmente o tamanho do Estado não solucionará o problema, se não for alterada a gestão do dinheiro público. Estamos hoje vivenciando o aumento das desigualdades sociais, a exclusão, os privilégios de uma minoria e, acima de tudo, a violência. As sociedades estão estruturalmente divididas e assim permanecerão enquanto o vendaval neoliberal não passar.

O capitalismo neoliberal globalizado mantém a ênfase economicista, defendendo que a educação é fundamental para o ingresso no mercado que, ao se expandir, garantiria o crescimento econômico. Na década de 70 a perspectiva do capital humano era sustentada na promessa de universalização do trabalho, acreditando que, quanto maior o crescimento, maior seria também o número de empregos. Esta lógica é falaciosa porque a economia capitalista, especialmente a partir da década de 80, provou que é possível crescer economicamente e ao mesmo tempo manter altas taxas de desemprego.

A política educacional neoliberal, implementada no Brasil durante o governo Fernando Henrique Cardoso, deve ser entendida como estratégia organizada pelos organismos internacionais para consensualizar a nova ordem econômica. Por isso, o próximo capítulo será dedicado aos organismos internacionais e às suas “sugestões” para a educação brasileira. Será dada uma ênfase especial às políticas educacionais recomendadas pelo Banco Mundial, adotadas, no Brasil, durante a década de 90, e às diretrizes da CEPAL.

9. ORGANISMOS INTERNACIONAIS DEFINEM A EDUCAÇÃO

A partir da década de 80, com a crise da dívida externa, o BM e o FMI passaram a “sugerir” reformas educacionais aos países devedores. Estas reformas foram realizadas como partes importantes do processo de globalização do capital. O Estado passou a ter suas funções redefinidas, aconteceram os processos de privatizações e a liberalização econômica.

As reformas educacionais, a partir da década de 80, no Brasil especialmente a partir da 2ª metade dos anos 90, cumpriram a meta de redução dos gastos públicos, com o desmonte do Estado. Do ponto de vista das propostas econômicas, na visão do BM e do FMI, a educação é fundamental para a redução da pobreza, dentro da lógica da Teoria do Capital Humano, vista anteriormente. À educação é atribuída a função de qualificar, ou requalificar as pessoas para o trabalho, por meio da aquisição de novas competências, habilidades e valores.

Na verdade, a escola apenas garante a inclusão dos já incluídos, uma vez que é a origem de classe a responsável pelas desigualdades que falaciosamente são atribuídas à escola. Se formos analisar, perceberemos que permanecem na Escola os que melhor se comunicam, têm aparência melhor e apresentam condutas exigidas no processo produtivo. Como a oferta de empregos é cada vez mais reduzida, compete à escola realizar uma pré-seleção. Dentro desta lógica, o culpado não é o mercado globalizado excludente, mas as pessoas que não estudaram ou que não continuam se aperfeiçoando.

As reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais foram indistintamente aplicadas em todos os países periféricos. A implantação destas reformas era

condição para novos empréstimos. O destaque que o BM deu à educação na década de 90 foi também um instrumento ideológico para legitimar a situação de exclusão causada pela adoção do pacote de reformas estruturais, com a marca da globalização neoliberal.

Estas reformas devem ser responsabilizadas pelo desmonte do sistema educacional público por estimularem a competição e a privatização. Transformar tudo em mercadoria faz parte da lógica do capitalismo globalizado. Disso resultará uma educação cada vez mais seletiva e excludente. Teremos algumas ilhas de excelência cercadas por um oceano de miséria.

O BM⁷ surgiu no Acordo de Bretton Woods, ao final da 2ª Guerra Mundial, com a finalidade de ajudar os países destruídos pela guerra. Hoje a sua importância não está apenas no volume dos empréstimos, mas também pela atuação estratégica que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento.

Hoje o BM conta com 176 países membros, incluindo os países do Leste europeu e também a China. Atualmente é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros. O BM, cujo nome oficial é Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), abrange quatro agências: a IDA, a IFC, o ICSID e a MIGA. A partir de 92, o BM assumiu a administração do GEF.

São cinco os países que definem as políticas do BM: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Os Estados Unidos detêm aproximadamente 20% dos recursos e o Brasil, 1,7%. São também os Estados Unidos que ocupam a presidência e detêm o poder de veto. Na prática o BM tem-se constituído em braço direito da política externa norte-americana.

A partir da década de 60, o BM se aliou a outras instituições na defesa da ordem capitalista, com o FMI e o BID. Não pode se perder de vista que o Banco Mundial é um

⁷ Para historicizar o BM tomei por base o 1º capítulo do livro – O Banco Mundial e as Políticas Educacionais - escrito por Maria Clara Couto Soares. O referido livro também me auxiliou na elaboração deste capítulo.

banco. Define ações, através das quais pretende captar recursos para emprestá-los, de forma que o pagamento dos empréstimos seja garantido.

Se olharmos para a América Latina, o impacto causado pelas políticas econômicas e sociais do BM é geralmente negativo. Basta olharmos para o crescimento da pobreza a partir da década de 80. Foi exatamente a partir da década de 80, com a crise do endividamento, que tanto o FMI quanto o BM começaram a impor programas de ajuste às economias dos países endividados. Na prática, o BM garante os interesses dos grandes credores internacionais.

A preocupação do BM com as políticas sociais data da década de 80 e é direcionado a programas específicos de saúde e educação. Estas políticas, a partir desta década, vão se transformando em projetos específicos, como partes de uma política mais ampla, que pretende erradicar a pobreza.

Foi a percepção da existência de um bilhão de pobres que fez o BM buscar na educação o centro do combate à pobreza. Entre outras coisas, o BM recomendou uma reforma no financiamento e na administração da educação. Os gastos do governo deveriam se ater, preferencialmente, à educação básica. Quanto à educação superior, segundo o BM, dará melhores resultados quando contar com a participação da iniciativa privada. O BM recomendou também que se tenha mais atenção com os resultados, sugerindo sistemas de avaliação da aprendizagem. O BM insistiu em velhas teorias, centrando na educação um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza.

Foi no início da década de 60 que o BM iniciou as suas atividades no campo educacional, privilegiando o ensino secundário, a formação profissional e técnica. A partir da década de 70, o BM passou a aprovar projetos que possam viabilizar um desenvolvimento econômico a longo prazo. A orientação econômica, na qual se encaixava a educação, pressupunha o desenvolvimento capitalista dependente. A política de substituição das

importações passou a ser combatida e a Teoria do Capital Humano passa a orientar as ações dos organismos internacionais.

A educação passou a ter uma importância fundamental no discurso neoliberal porque legitimou a desigualdade. Esta passou a ser vista como uma escolha individual, uma vez que a educação possibilitaria a todos as mesmas oportunidades, desenvolvendo a capacidade de utilização dos meios de elevação de renda individual. A desigualdade se tornaria eticamente justa porque a sociedade oferece a todos as mesmas oportunidades. Desigualdade passaria a ser, então, uma opção individual.

No âmbito educacional partiu-se para a construção de novas escolas, ampliando-se os cursos secundários, dando-se especial importância ao ensino técnico e profissionalizante. O objetivo era adaptar as pessoas para uma sociedade altamente modernizada. Para tanto, era necessário “educar” para a participação no mercado de trabalho. Naquele momento histórico, era ainda o Estado o principal responsável pelo desenvolvimento.

No início da década de 80, os países da América Latina sofreram uma crise de credibilidade, resultado da estagnação e da recessão econômica, que marcaram a mundial. Foi neste contexto de crise que as reformas se legitimaram. Como se percebe, as causas da pobreza não foram atacadas. Os países foram culpabilizados por suas crises.

Na ótica do BM, as reformas se tornaram necessárias para viabilizar que os países resolvessem seus problemas internos. Entre outras ações, foram “sugeridas” a liberalização do comércio, a redução do protecionismo e maior eficiência no setor público.

Melo (2004) percebe que

o medo do descontrole desgovernado dos mercados, que poderia levar a outra grande recessão mundial, também é acompanhado do medo das massas insatisfeitas desgovernadas. Os movimentos da sociedade de resistência e reação às reformas são encarados como prejudiciais à consolidação do projeto neoliberal e o fortalecimento

da capacidade de governar dos países, estimulado pela realização das reformas estruturais, aumentaria a garantia da aceitação (p.175).

A UNESCO⁸ foi criada em 1945 como um dos órgãos das Nações Unidas, responsável pela paz mundial e o bem comum da humanidade. Tem por função a defesa dos direitos humanos e a preservação do patrimônio cultural e histórico dos países. A partir da década de 70, a educação passa a ser considerada como recurso humano principal, dentro da lógica da Teoria do Capital Humano.

É nas décadas de 80 e 90 que o BM e a UNESCO aprofundaram o conceito de capital humano para a educação, acentuando ser “vocaçãõ” dos países periféricos receberem e utilizarem tecnologia importada dos países capitalistas centrais. O programa “Educação para Todos” se restringiu à educação básica, aprofundando, assim, as desigualdades e a exclusão social. Na visão do BM a educação básica seria suficiente para que as pessoas se livrassem da pobreza.

Outra razão que justifica a preferência dada à educação básica é porque o BM entende que ela possibilitaria à mulher inserir-se no mercado de trabalho e assim reduzir o número de filhos. Estimular somente a educação básica é, na verdade, manter a maioria da população fora do mercado e também impossibilitar que os trabalhadores do Terceiro Mundo exijam melhores salários. Mas, no mundo idealizado pelo BM, os países do Terceiro Mundo devem proporcionar ao povo o ensino básico, argumentando que tal nível de ensino será suficiente, já que poucos terão acesso ao ensino superior. O ensino básico seria suficiente para as pessoas escaparem da pobreza e assim terem acesso aos benefícios sociais básicos. Se a educação básica é defendida como o mínimo necessário a que todos têm direito, a educação superior é tida como um privilégio. A defesa de que os recursos públicos sejam destinados à educação básica faz parte da lógica da privatização do ensino superior

⁸A UNESCO participa como condutora ideológica das reformas educacionais na América Latina. Ela é o órgão responsável pela implementação e condução das reformas.

O governo brasileiro adotou, no campo educacional, um conjunto de políticas definidas pelo BM para os países pobres. São pilares desse modelo educacional o não reconhecimento da universalidade do direito à educação em todos os níveis, o princípio de equidade e empregabilidade (Noronha, 2002), cujos significados serão explicitados mais adiante, e o tratamento diferenciado segundo as exigências da economia. A educação passou a ser vista como investimento, cabendo ao Estado arcar com as despesas que garantam retorno.

Dentro da mesma lógica que rege o mercado, as políticas públicas de educação garantiriam o acesso a níveis superiores de um pequeno grupo de já incluídos. Para a grande maioria é reservada uma educação aligeirada, de preferência à distância, onde, não raras vezes, há mais distância que educação.

Ante a crise do modelo fordista, a partir do final da década de 70 e o fracasso do Estado-Benfeitor, a educação exigida pelo mercado passou a ter novas exigências. Os documentos do BM na década de 90 mostram essas mudanças nas políticas educacionais, que retomam o conceito de capital humano. Os empréstimos para a educação fundamental tornaram-se o principal objetivo do BM nos anos 90. Estes empréstimos tinham a finalidade de viabilizar o acesso das populações marginalizadas aos processos de transferências de tecnologia. Novamente as causas da exclusão e da marginalização não foram atacadas.

Para avaliar novos empréstimos, o BM passa a exigir dos governos de países endividados menores gastos sociais, a privatização de empresas públicas, o livre comércio e a desregulamentação do mercado. Dependendo da aceitação destas “recomendações”, o BM garantia e avaliava os empréstimos. Estas medidas garantiriam a recuperação da confiança dos investidores e o conseqüente retorno dos investimentos privados. Um dos graves problemas apontados pelo BM era o financiamento da educação superior, o que incentivaria as desigualdades sociais.

Foi o BM quem avalizou os empréstimos para que os países latino-americanos realizassem as reformas estruturais. Ênfase especial foi dada à reforma educacional, que deveria qualificar o indivíduo, possibilitando a sua inserção no mercado de trabalho, o que contribuiria para o desenvolvimento econômico dos países. Essas reformas passaram a ter como finalidade a capacitação dos trabalhadores dos países periféricos a receber tecnologia importada dos países centrais.

A aquisição de novas competências se tornou o objetivo educacional central da década de 90. Dentro da lógica da Teoria do Capital Humano, pretendeu-se a formação de um trabalhador polivalente. A partir da década de 80, o aumento do desemprego em todo o mundo estimulou e fortaleceu a Teoria do Capital Humano. É dentro deste contexto que se inseriu o conceito de polivalência ou empregabilidade: formar-se para um novo mercado de trabalho, que exige uma educação continuada e a aquisição de novas competências e habilidades. Competência passou a substituir aprendizagem e empreendedorismo ocupa o lugar de inovação.

A Teoria do Capital Humano teve sua origem na década de 70, com a lei 5692, que implantou o Ensino Médio profissionalizante. A educação, dentro desta lógica, passou a ser entendida como investimento para desenvolver “recursos humanos”. Tratava-se de qualificar a mão-de-obra, através da escola, cuja função principal passou a ser a de treinar pessoas para o capital. Cada trabalhador tendo aumentado o seu capital humano, isto é, a sua capacitação técnica, poderia produzir mais e melhor, contribuindo de maneira mais eficaz para o desenvolvimento econômico do país.

Para os defensores dessa teoria, os salários eram baixos porque os trabalhadores eram pouco qualificados. A profissionalização resolveria este problema. Novamente a culpa passa a ser da vítima e não de um modelo econômico que é essencialmente excludente e concentrador. Estes diagnósticos dos defensores da Teoria do Capital Humano foram

desmentidos pelo desenvolvimento do capitalismo brasileiro, que tem na exclusão a sua marca principal. Nem mesmo os empresários haviam se entusiasmado com a escola profissionalizante, na década de 70. Na prática o treinamento do trabalhador poderia ser realizado na própria fábrica, desde que ele tivesse alguns conhecimentos. A lei 7044/82 enterrou o que já nascera morto.

Para os trabalhadores o ensino profissionalizante defendido pelos empresários, também foi prejudicial, por impossibilitar que os demais conteúdos fossem aprofundados, impedindo-os do exercício da cidadania, entendida como capacidade coletiva de intervenção na história, para lhe dar um rumo diferente.

O BM entende que o fenômeno do desemprego não é resultado de um desajuste entre a população economicamente ativa e as escassas ofertas de trabalho na atual conjuntura das relações de trabalho e produção, mas de uma incompatibilidade entre a educação dos trabalhadores e as severas exigências do novo mercado de trabalho.

Dentro desta lógica, o fato de o indivíduo não conseguir emprego, não é culpa do modelo econômico concentrador e excludente, mas de quem não tem os requisitos necessários para tanto, cabendo a ele buscar, de forma contínua, suprir as suas carências, para que possa se tornar empregável (Noronha, 2002).

A empregabilidade⁹ deve ser entendida como qualificação da mão-de-obra para assegurar a permanência no emprego, ou encontrar um novo emprego quando despedido. O princípio no qual se embasa esta concepção é o de que o desemprego é causado pela baixa qualificação da mão-de-obra, em outras palavras, a sua não adaptação às exigências do mercado. Por isso, o indivíduo precisa constantemente buscar sua qualificação para adaptar-se às exigências de um mercado, que tem na exclusão uma de suas marcas.

⁹ Para analisar os termos equidade e empregabilidade, amparei-me no livro – Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação, de Olinda Maria Noronha.

Noronha (2002) traduz esta concepção afirmando que, dentro desta lógica

o conhecimento estaria sintetizado e disponível a todos na rede, bastando a cada um “acessá-lo”. A inclusão no mundo globalizado se daria por esta via, de forma individual e com a utilização de um recurso sem limites: o conhecimento. O que se quer difundir para os países periféricos é que os conhecimentos e as informações, graças à facilitação representada pela mediação de novas tecnologias informacionais, podem ser buscadas de modo igual, em qualquer lugar, por qualquer consumidor que domine os códigos básicos e, a qualquer momento, de forma rápida, útil e eficiente. Implícito neste raciocínio difunde-se a concepção de que não há classes sociais e sim indivíduos inteligentes, que podem ou não ser competentes, mas que devem interagir de forma contínua com os recursos tecnológicos para obter os requisitos que podem torná-los capacitados e empregáveis (p.80).

Com certeza, a formação, a educação e a qualificação são importantes para o desenvolvimento econômico. O que deve ser condenado é a falácia, alimentada pelos organismos internacionais, de que a crise estrutural do desemprego, da injusta distribuição de renda e da distância cada vez maior entre países ricos e pobres sejam resultados da disparidade de formação educacional. Na lógica dos organismos internacionais, as vítimas seriam culpadas pela própria exclusão.

Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada e financiada pelo BM, UNICEF e PNUD. Esta conferência reuniu cerca de 1500 delegados de 155 países. A Conferência teve como consequência para a América Latina a centralização das preocupações na educação básica. Esta passou a ser considerada como fundamental no processo de inserção social. Ampliar o acesso à educação básica estaria ligado à formação para o trabalho.

Melo (2004) conclui que

parte de uma extensa agenda mundial de mudanças políticas educacionais, as políticas de incentivo à educação básica, erradicação do analfabetismo adulto e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem terminam por aparecer como resultado de políticas compensatórias para a diminuição da pobreza, tentando cobrir as funções assistenciais do estado previdenciário que foram paulatinamente desmontadas nos

países subdesenvolvidos desde os anos 80, em especial nos países latino-americanos, tentando também, diminuir as tensões sociais causadas pelo ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo FMI e BM (p.199).

A reprodução do capital passou a exigir dos países a sua inserção no mundo globalizado. Isso conduziu ao aprofundamento do processo de exportação de produtos primários, tornando estes países prestadores de serviços, mercado consumidor e mercado de mão-de-obra barata. Na redefinição do Estado, tornou-se clara a sua desresponsabilização das atividades relativas ao bem-estar social, inclusive das funções essenciais de saúde e educação. Esta desresponsabilização provocou, nos países periféricos, o aumento da pobreza e da miserabilidade.

Em relação à Conferência de Jomtien, um dos primeiros problemas enfrentados refere-se à expressão “para todos” que sugere uma universalização da educação básica, que no Brasil se estende da educação infantil até o ensino médio, o que na verdade a Conferência não pretendia. O que ficou claro nesta Conferência foi a vinculação direta entre desenvolvimento e educação.

O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) “Transformación Productiva con Equidad” (Bielschowsky,2000) sinalizou para a urgente necessidade de mudanças educacionais exigidas pela reestruturação do processo produtivo. A educação deveria estar a serviço do sistema produtivo e, por isso, deveria oferecer conhecimentos e habilidades específicas, tais como versatilidade, capacidade de inovação, comunicação e motivação, que passaram a ser exigências básicas para adequar-se ao novo mercado de trabalho.

O conceito de equidade passou a se fazer presente na maioria dos documentos sobre política educacional no Brasil. Percebe-se logo que o conceito de igualdade é substituído equidade. O conceito de equidade passou a legitimar as desigualdades, na medida o esforço pessoal garantiria sucesso no emprego.

A preferência pelo termo equidade, ao invés de igualdade, ocorreu no momento em que se endeusou o mercado, com sua lógica competitiva e excludente. Equidade passou a ser conceituada pelo mercado. O conceito de equidade foi acompanhado com o de empregabilidade, sendo, portanto, o indivíduo o principal responsável pelo êxito ou fracasso. O mérito e a recompensa passaram a ser definidos pela forma como o indivíduo se insere no mercado. Novamente as causas da exclusão não foram combatidas. Tratou-se de distribuir o mínimo aos que nada têm. O pano de fundo dessa lógica é o darwinismo social, centrado na idéia da sobrevivência do mais apto.

Coraggio (2003) denuncia esse engodo afirmando que

a idéia conduz a uma falácia evidente: num mundo no qual apenas um terço da população vai conseguir integrar-se no mercado formal de trabalho, quando efetivamente entrarem no mercado de forma massiva os que hoje são alunos, uma proporção muito alta irá ficar desocupada, ou irá concorrer entre si, diminuindo os salários. Em outras palavras: para poder tornar-se efetivo esse benefício privado e social (...) é necessário um desenvolvimento que garanta um crescimento adequado da demanda por trabalho, o que, por sua vez, exigiria investir em outros níveis de educação e em outros setores econômicos, assim como estimular outras instituições além do mercado (p.106-107).

Na concepção da CEPAL, equidade é entendida como igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. O conceito de equidade centrou-se na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino. Equidade passou a ser um princípio não voltado para garantir a igualdade, mas para viabilizar um mínimo necessário para que os países pudessem inserir-se na globalização neoliberal, sem colocar o sistema em risco.

A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão do conhecimento eram exigências fundamentais para a construção de uma moderna cidadania e da competitividade. Esta moderna cidadania teria na escola o seu espaço de construção inicial.

A cidadania moderna, proposta pela CEPAL, visa prioritariamente a coesão social, a equidade e a participação. Já no plano externo trata-se de compatibilizar as aspirações de acesso aos bens materiais, por meio da competitividade internacional. Dentro desta lógica, a cidadania moderna teria duas características: consumir e competir. Por isso, a centralidade dada à educação, como já foi visto anteriormente.

Esta cidadania moderna, que se fundamenta na disseminação de um conjunto de valores e de comportamentos, deveria receber um apoio decisivo da educação. A difusão do conhecimento permitiria a competitividade no plano interno e externo. A competitividade e o acesso ao consumo de bens materiais, garantidos pela educação, são marcas centrais da cidadania moderna. A cidadania moderna torna-se impensável sem a capacidade de consumir,

Para que essa cidadania se efetivasse, exigiu-se a reforma do sistema educacional, que se expandiu, mas esta expansão não foi acompanhada pela qualidade. A cidadania moderna encontra-se umbilicalmente ligada à educação, entendida como mera capacitação, sinônimo de adestramento.

Penso que tenha ficado claro que as políticas educacionais, impostas pelos organismos internacionais, tiveram por objetivo a submissão da educação ao discurso neoliberal. A educação deixou de ser bem público e direito universal para fazer parte do mercado e funcionar à sua semelhança.

Analisadas as políticas educacionais da década de 90, resultantes da inserção do Brasil no mercado neoliberal globalizado, o próximo desafio é a análise das entrevistas feitas com professores, ex-diretores e dirigentes do CPERS-Sindicato. É nas respostas dadas que pretendo também vislumbrar as causas da apatia do magistério gaúcho.

10. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

10.1. Algumas considerações iniciais:

Minha dissertação tem como objetivo central entender a apatia do magistério gaúcho frente às reformas educacionais empreendidas entre 1995-2002 durante os dois mandatos do ex-presidente FHC, tendo à frente do Ministério da Educação Paulo Renato de Souza. Para chegar até esta etapa das entrevistas, se fizeram necessárias várias leituras, que me possibilitaram uma melhor compreensão da década de 90. Procurei entender as políticas educacionais que definiram os rumos da educação brasileira da década de 60 até a década de 90, bem como a forma como o Brasil se inseriu no mercado mundial, a partir do final da década de 80. Foi importante também estudar a história do CPERS-Sindicato, pela sua presença atuante nas diversas lutas da sociedade gaúcha e, a partir da história do movimento sindical e da globalização neoliberal, entender o seu refluxo na década de 90.

Das quatorze greves realizadas pelo magistério gaúcho, a 1ª em 1979, oito foram realizadas entre 1980 e 1991 e apenas duas a partir desta data: uma em 1997, que teve a duração de quatorze dias e outra em 2000, que se prolongou por 32 dias. Estes números demonstram claramente o recuo do movimento sindical, durante a década de 90 e o desencanto dos professores.

Foram as razões desta apatia e desencanto do magistério gaúcho que procurei descobrir nas entrevistas realizadas. O campo empírico escolhido foi a Escola Estadual Técnica José Cañellas, na qual tive a alegria de ser professor de 1991 até o final de fevereiro de 2002. Foram entrevistados dez professores¹⁰, colegas da década de 90. As respostas dadas à entrevista semi-estruturada foram integralmente transcritas, sendo os professores nomeados de Professor A até J, preservando, assim, o sigilo e a privacidade de cada participante.

Entrevistei professores das diversas disciplinas que compõem o Ensino Médio: Português, Matemática, Química, Biologia, História, Contabilidade e Custos, Física, Educação Física e Organização de Empresas. Entrevistar professores das diversas disciplinas enriqueceu sobremaneira esta pesquisa, pela pluralidade de olhares, como se verá na análise das respostas dadas. Na entrevista realizada com diretores, todos da década de 90, foi ouvido um diretor, um coordenador pedagógico e um supervisor escolar, sendo todas as respostas também integralmente transcritas, e os diretores nomeados de Diretor A até C.

Além de entrevistar professores e diretores, ouvi também dois dirigentes que fizeram parte da Direção Central do CPERS-Sindicato, durante a década de 90 e dois dirigentes do 26º núcleo, com sede em Frederico Westphalen. Os dirigentes serão nomeados de A até D. As entrevistas, com exceção do Dirigente A, foram integralmente transcritas. A questão 01 do Dirigente A não foi integralmente transcrita pela extensão da resposta, e os poucos cortes foram feitos naquelas partes que não prejudicaram a resposta dada à questão 01.

Para análise das entrevistas realizadas, selecionei as principais categorias percebidas nas respostas dadas e fiz uma abordagem analítica. Constam nos anexos um modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado por todos os entrevistados, e as questões formuladas aos professores, diretores e dirigentes do CPERS-Sindicato.

¹⁰ Seria oportuno que a língua portuguesa tivesse um pronome neutro, que englobasse tanto o masculino quanto o feminino. Para tornar a leitura menos truncada usei o masculino, que engloba também o feminino. Esta nota tem por finalidade a denúncia da inexistência de uma terminologia, não centrada apenas no masculino.

10.2 Análise das respostas dadas pelos professores

As respostas dadas pelos professores apontam como principais categorias: o consenso produzido pela mídia, que legitimou o processo de globalização neoliberal e as privatizações, a crise do movimento sindical, a exclusão social, a nova LDBEN 9394/96, a descentralização e autonomia pedagógica e financeira possibilitada pela Lei de Gestão Democrática, um grau menor de politização dos professores mais novos e o desconhecimento dos acordos firmados pelo governo brasileiro com os organismos internacionais. Ao analisarem a atuação e o refluxo do CPERS-Sindicato durante a década de 90, apontam a partidarização da Direção Central da entidade como a principal causa da apatia e do recuo do magistério.

As respostas dadas pelos professores lançaram uma luz sobre a indiferença do magistério gaúcho frente às reformas educacionais, ocorridas na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza (1995-2002). Aparece de forma muito clara, na resposta dada à questão 01, que se refere à globalização e a sua influência na definição das políticas públicas, pelo Professor A “a massificação e consenso provocados pela mídia”, que legitimou o processo de privatizações, satanizando o Estado. Este processo de privatizações ocorreu de forma tranqüila, encontrando algumas resistências apenas nos grandes centros.

Usa-se inclusive como argumento que a adoção de determinada política econômica estaria legitimada pelo voto dado ao ocupante do cargo de Presidente da República. A crítica passa então a ser desqualificada, não merecendo destaque na grande imprensa, normalmente a serviço do poder.

Garcia (2004) afirma que

o uso do marketing como forma de convencer desloca o eixo do debate do mérito intrínseco das proposições para a melhor técnica de convencimento do grande público. Assim, a ênfase em certas atividades, como ajuda ao estudante, o uso de computadores e o repasse de recursos diretamente para as escolas, independentemente de existirem ou não estudos que indiquem a eficácia desses mecanismos, é utilizada como meio de incutir no grande público a convicção de que essas providências são responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino. Por outro lado, assuntos mais delicados, como o salário do professor e as condições do seu desempenho profissional, a articulação entre as distintas esferas públicas que atuam na educação, são aviltados, até porque todos sabem o estado dramático que representa a omissão do poder público nesses aspectos (p.114-115).

Para que o processo de privatizações e o desmonte do serviço público pudessem ser viabilizados, foi realizada primeiramente uma reforma constitucional que legalizou este processo. Difundiu-se a idéia de que a Constituição de 1988 impossibilitava o funcionamento do país, por haver sido demasiadamente generosa nos direitos assegurados ao cidadão.

Amparadas juridicamente, as privatizações ocorreram sem maiores problemas, já que o governo FHC contava com ampla maioria no Congresso Nacional. Essas privatizações “beneficiaram os grandes conglomerados econômicos e tiveram como consequência o desemprego”, na visão do Professor A. O Estado passou a investir apenas naquelas áreas onde a iniciativa privada se mostrava incapaz ou não tinha interesse.

O Professor B destaca a globalização e cita algumas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Afirma o Professor B que “essas mudanças se caracterizam pela automação, flexibilização da produção e do trabalho polivalente, terceirização, desemprego estrutural, recessão, ampliação do mercado informal e (...) crise do sindicalismo mundial”. Percebe-se que o Professor B já aponta algumas características da globalização neoliberal, divergindo do Professor E que afirma “empurrado pelos movimentos sociais e a necessidade de intercâmbio com os povos, veio a globalização”. Já o Professor C entende que “a crise do Estado-nação, em consequência da globalização da economia refletiu na estrutura e no funcionamento dos sistemas nacionais de ensino”. Destaca também o professor C que “na economia a palavra chave passa a ser competitividade”.

A globalização, como já foi visto anteriormente, veio revestida pela retórica do livre mercado. O processo de globalização caracteriza-se pela formação de um único mercado. Para globalizar o mercado foi necessário eliminar as barreiras alfandegárias, extinguir as reservas de mercado, na crença de que somente o livre mercado poderia fazer crescer os países capitalistas periféricos. O mesmo capitalismo, que no século XVIII exigiu o fim do pacto colonial, agora, não apenas sugere, mas impõe a abertura comercial.

Esta abertura não apenas possibilitou a importação de bens, mas também a transplantação de empresas, responsáveis pelo sucateamento das indústrias locais, extinguindo

milhares de empregos. As relações econômicas e financeiras ultrapassam as fronteiras, trazendo as conseqüências apontadas pelo Professor B. Uma globalização centrada na solidariedade é um sonho dos movimentos populares identificados com utopia da esperança na construção de uma sociedade igualitária.

O desafio é ultrapassar o sentido meramente econômico da globalização. Trata-se de criar condições políticas para a globalização dos direitos, da solidariedade, da cidadania e de socializar as conquistas da humanidade. Mas não é isso que ocorre no atual modelo de globalização, que com certeza, não interessa aos movimentos sociais, por se tratar de uma globalização centrada no financeiro.

A globalização não é necessariamente um processo negativo. A perversidade do atual modelo de globalização reside no controle da economia mundial pelos grandes grupos econômicos. O Professor H percebe esta globalização meramente financeira, afirmando que “o mercado financeiro dita as regras”. O Professor C visualiza que “o Estado se submeteu a um plano de estabilização, acordado com o FMI, recebendo como recomendação: descentralizar e desestatizar”.

A economia mundial passou a ser controlada pelas megacorporações e pelo capital especulativo. Este fato força aos Estados Nacionais a abrirem mão de sua autonomia, em nome da integração econômica. Esta integração econômica tem como conseqüência, entre outras tantas, o monopólio da informação. É a lógica do mercado que passou a explicar e naturalizar todos os aspectos da vida humana.

Este ponto de vista é partilhado também pelo Professor B, quando cita também como resultados dessa globalização “o sucateamento dos serviços públicos”, o que também é percebido pelo Professor J. Como resultado do sucateamento do serviço público, causado pela minimização do Estado em relação às políticas públicas, restou-lhe o papel paternalista, apontado pelo Professor E. O Professor G percebe que “a administração pública ocupa-se apenas com a segurança, justiça e a fazenda”.

O Professor J, percebe em relação às políticas educacionais “a preferência dada à Educação Básica, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia”. Na visão deste Professor, isso explica “o sucateamento das universidades federais”, abandonadas no governo FHC, como já foi visto no capítulo anterior.

O Professor F relata que observou nos colegas professores, a partir das reformas, “baixa auto-estima, aumento dos problemas de saúde e rotina”. Esse fato é também percebido pelo Professor A, que afirma ter observado nos seus colegas “o aumento de problemas de saúde, causando afastamentos, baixa auto-estima e cansaço (...) tornando a sala de aula um lugar não

prazeroso, mas uma rotina”. O Professor F percebeu nos seus colegas, como consequência das políticas educacionais “a falta de perspectivas em relação ao futuro e a procura de outros espaços para sobreviver, deixando a educação em segundo plano”. Esses sinais fazem parte da síndrome de burnout, já tratada nesta dissertação. Percebe também o Professor B um menor grau de politização “provocado pela grande mídia”. O econômico colocou o político a seu serviço, apoiado pela grande mídia.

Fica claro também na resposta do Professor C, o desconhecimento dos acordos realizados e das novas leis que foram reformando a educação brasileira, adaptando-a a uma nova lógica exigida pelo mercado. Afirma o Professor C “o professor em seu pequeno universo tinha pouco conhecimento quanto à amplitude dos acordos e novas leis que vinham sendo implementadas”. Os professores geralmente se encontram despreparados para lidar com o entendimento das políticas educacionais, já que a própria formação docente reserva muito pouco espaço para essa temática, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Citando a Internet, o Professor E aponta como positivo “o acesso rápido a um maior número de informações” e, por outro lado, afirma o Professor citado, como consequência negativa, “nem mais se escreve”.

Uma outra mudança percebida na Escola foi o aumento de dias letivos, não acompanhado, segundo o Professor F, de uma melhor remuneração. Outra mudança percebida pelo Professor G foi “o aumento do individualismo”. A escola estimula seus alunos a serem melhores que os outros e não melhores com os outros.

Trata-se da lógica do mercado, segundo a qual os melhores vencem, aplicada à escola, como foi visto anteriormente. Afirma o Professor G que “cada um está tentando sobreviver a qualquer custo na sociedade (...) esquecendo-se da solidariedade, da afetividade e da ajuda mútua”. É parte intrínseca da lógica neoliberal a exclusão de populações inteiras dos direitos elementares, como moradia, trabalho, saúde e educação. Essa brutal exclusão tem como consequência imediata o aumento da violência, o controle de muitas áreas pelo crime organizado e, no 1º mundo, a xenofobia.

A perversidade desta lógica reside exatamente na afirmação do mérito individual, privatizado, ocultando que o ponto de partida é desigual. A competição é vista como natural e os melhores devem ser recompensados. A única saída apontada é a aceitação das exigências do mercado. No espaço do mercado só há lugar para os melhores. Os excluídos passam a serem vistos como produto natural do funcionamento da livre concorrência, que premia os

melhores. A sobra de milhões de seres humanos passa a ser um fenômeno natural e, por isso, inevitável. Esta visão de escola é responsável pelo currículo homogêneo, que não respeita as diferenças. Trabalha-se um conhecimento padronizado, imposto pelos grupos dominantes.

Boneti (2004) entende que a adoção pelas escolas de conteúdos padronizados

assemelha-se à lógica do mercado, segundo a concepção liberal. Pressupõe-se que o mercado, como elemento regulador das relações sociais, de conformidade com a teoria liberal da vantagem comparada, possibilita que todos os elementos sociais tenham acesso a ele de condições, podendo se adaptar às regras homogêneas da oferta e da procura, de igual para igual. Ignoram-se as condições diferenciadas dos participantes do mercado e que isto sim se constitui elemento definidor na questão “do levar vantagem”. Evidentemente que elementos sociais em melhor condição econômica tendem a levar vantagem na lógica da competitividade (229).

Nesta concepção de educação se torna imprescindível o controle de qualidade através da avaliação. Será a avaliação externa que oferecerá uma fonte de informações aos consumidores de educação, para que possam decidir melhor que escola escolher. O chamado “provão” é um bom exemplo desta tendência. A partir de uma mesma prova aplicada a todos os alunos se estabelecerá um ranking: universidades ou cursos melhores e piores. O consumidor que escolher um produto melhor deverá pagar um custo mais alto.

O sucesso dependerá da assimilação ou não dos novos comportamentos exigidos pelo processo produtivo, que serão internalizados na Escola. Trata-se da lógica do mercado definindo a pedagogia. Fracassará o que não tiver competência para internalizar e vivenciar os “valores” impostos pelo mercado. Com isso, o modelo econômico, centrado na exclusão, é inocentado.

Forrester (1997) afirma que os desempregados são

os primeiros a se considerar incompatíveis com uma sociedade da qual eles são os produtos mais naturais. São levados a se considerar indignos dela, e sobretudo responsáveis pela própria situação, que julgam degradante (já que degradada) e até censurável. Eles se acusam daquilo que são vítimas. Julgam-se com o olhar daqueles que os julgam, olhar esse que adotam, que os vê como culpados, e os faz, em seguida, perguntar que incapacidade, que aptidão para o fracasso, que má vontade,

que erros puderam levá-los a essa situação. (...) Não há nada que enfraqueça nem que paralise mais que a vergonha. (...) A vergonha deveria ter cotação na Bolsa: ela é um elemento importante do lucro (p.11-12).

Não se trata, por outro lado, de excluir a avaliação. A questão está em buscar uma avaliação que não seja punitiva. Se defendemos uma escola para as maiorias, será que elas não têm nada a dizer a respeito dela? Isso é importante para não se cair numa posição meramente defensiva. Democratizar a avaliação escolar significa reconhecer que a escola é uma instituição pública, sobre a qual, todos merecem ser ouvidos.

O refluxo do movimento sindical é apontado pelos Professores I e J como resultado da globalização neoliberal. O Professor J fala em “desencanto pela luta” e assinala também que o sindicato começa a sofrer um forte desgaste na década de 90. Desencanto parece ser a palavra que melhor caracteriza e retrata os tempos atuais. A informatização da economia que poderia liberar as pessoas do trabalho rotineiro, pois permite produzir mais em menos tempo, é também responsável pela exclusão de milhões de seres humanos. Os gigantescos avanços tecnológicos no campo da medicina, que permitem a alguns viver melhor e mais tempo, trouxeram como consequência a mercantilização da saúde. A crise de utopias atinge com mais intensidade as gerações mais novas. Essa crise de alternativas se intensificou a partir da crise do “socialismo real”.

Entre as razões da crise do movimento sindical, Alves (1998) destaca

a recessão econômica profunda que atingiu os países capitalistas na década de 80, e que provocou a perda de emprego de milhares de trabalhadores sindicalizados; a mudança na composição da força de trabalho, que tendeu a migrar dos setores industriais, de maior densidade sindical, para os setores de serviços, cuja mobilização social é, historicamente, muito difícil; o incremento do trabalho precário, por tempo parcial ou temporário (p.124).

Ao comentarem as reformas educacionais ocorridas no período FHC, os professores entrevistados afirmam que elas foram recebidas passivamente, não despertando maiores reações ou debates. Deixam claro o caráter antidemocrático das reformas, ao afirmarem que

não houve diálogo, mas imposição. O Professor D fala na frustração sentida pelos professores por não terem sido consultados e o Professor E acrescenta que as reformas são as responsáveis pela queda da qualidade na educação “o ensino caiu de qualidade”. Se olharmos os dados do SAEB e do ENEM, perceberemos que, a partir de 1997, com duzentos dias letivos e 800 horas aula, a quantidade de acertos diminuiu.

O Professor C aponta como significativo avanço a “Lei de Gestão Democrática”, que deu autonomia aos estabelecimentos de ensino e o Professor D enfatiza a importância da descentralização, conquistada na Constituição de 1988.

Embora o discurso neoliberal fale em descentralização, esta passou a significar a desresponsabilização do Estado em relação à manutenção da Escola e, ao mesmo tempo, um maior controle dos conteúdos que serão trabalhados.

Pino (2000) entende que

a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais, baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo àquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividade representam, em tese, o motor do dinamismo do setor. A autonomia proposta tem por objetivo facilitar diversos tipos de parceria entre cada estabelecimento de ensino e instituições locais, criando um conjunto de escolas que podem diferir entre si quanto a fontes de financiamento e padrões de gestão (p.122).

Esta lógica não foi percebida pelo Professor D. As reformas educacionais, marcadamente neoliberais, implementadas na Escola, trazem para dentro dela um novo vocabulário. Fala-se em competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, gestão e controle.

É a educação usando a linguagem empresarial. É o sentido e a finalidade da Escola sendo definidos pelo mercado. Os problemas na queda da qualidade de ensino passam a ser atribuídos à ineficiência gerencial. O governo não abre mão de determinar o currículo e a formação de professores, mas repassa aos estados, aos municípios ou à própria comunidade a obrigação da manutenção da escola. Esse controle será explicitado, na análise das entrevistas dos Dirigentes do CPERS-Sindicato, quando serão abordados os PCNs.

Outro exemplo de centralização foram as Diretrizes Curriculares, que, uma vez aprovadas pelo CNE, serviram de referência para as universidades constituírem seus currículos.

Afirma Severino (2004) que

a adequação das propostas dos diversos cursos a essas Diretrizes Curriculares será um critério fundamental para o processo avaliativo, em todas as suas etapas, porque estarão sempre passando as instituições de ensino superior. Assim, a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação que se espera da aplicação dessas Diretrizes estarão sendo aferidas quando do credenciamento das instituições, da autorização e reconhecimento dos cursos, das suas renovações, sempre a partir dos indicadores de qualidade (p. 182).

Esta concepção autoritária na construção das Diretrizes Curriculares é também compartilhada por Aguiar (2004) que constata

que diferentemente do estilo adotado pelo governo anterior, que mantinha canais de diálogo com as IES, parte-se para efetivar estas medidas, desconhecendo-se ou sem levar em conta o debate educacional, os principais interlocutores e as experiências de formação profissional existentes no campo do ensino superior, particularmente dos cursos de licenciatura (p.200).

O Professor C cita também a Lei de Gestão Democrática da Escola, afirmando que ela “deu autonomia aos estabelecimentos de ensino estaduais com a gestão administrativa, financeira e pedagógica e ainda a organização dos Conselhos Escolares”. Esta lei será objeto de avaliação, quando da análise das respostas dadas pelos diretores da Escola.

O Professor F surpreso pergunta: “Reformas educacionais na época do FHC? Nem tinha notado. Houve alguma reforma? Se houve deve ter ficado nas gavetas do MEC”. Como poderia reagir um professor que nem ao menos percebeu o que estava acontecendo na educação durante os oito anos do governo FHC? O que ocorreu é que o neoliberalismo não apenas impôs o seu receituário econômico, mas também ressignificou palavras (Boron, 1999). A palavra reforma, que antes tinha um sentido progressista, foi apropriada e ressignificada. Reformas passaram a ter sentido antidemocrático, aprofundando as desigualdades. Estes novos ajustes foram naturalizados, tidos como espontâneos e inevitáveis e por isso passaram despercebidos.

A reforma lembrada pelos professores entrevistados foi a expressa pela LDB 9394/96, sem que nenhum professor a tenha contextualizado. O Professor H destaca que “se houve discussão foi pouca, talvez mais sobre a nova LDBEN”. O Professor J partilha da idéia do colega dizendo que “não houve discussão sobre as reformas; apenas a LDBEN foi debatida. O Professor A sublinha que “as reformas educacionais foram meras formalidades impostas, recebidas passivamente, sem reações críticas”. Nenhum professor entrevistado fala da Avaliação. Apenas o Professor C destaca que foram discutidos na época os “PCNs” destacando se tratar de “um período rico, de profundas mudanças e grandes conquistas para a sociedade”.

Os demais entrevistados ressaltam que não ocorreu nenhuma discussão na escola sobre as reformas. Afirmam que o máximo que ocorreu foram reuniões para implementar as mudanças e não para discuti-las. O Professor D destaca que “as reformas foram muito pouco discutidas entre os professores, pois tudo já estava determinado”. O Professor G relata que “cada um procurou adaptar-se da melhor forma possível, sem muito analisar a profunda mudança que ainda está ocorrendo”. Isso fez com os professores, na opinião do Professor B, “se tornassem apáticos, diante da impossibilidade de lutar contra as reformas impostas”.

Aos professores foi reservado o papel de meros executores. É neste fato que reside também o caráter marcadamente autoritário e antidemocrático das reformas educacionais realizadas nos dois governos do Presidente FHC. As decisões foram tomadas longe de quem as executa, cabendo aos professores a obrigação de aceitar e executar o que fora decidido.

Em relação à atuação do CPERS-Sindicato é praticamente unânime a afirmação de que a partidarização da entidade foi a principal causa do seu recuo na década de 90. Afirmam o Professor H que “a direção passou a defender interesses próprios e sua ideologia passou a ser político-partidária (...) fazendo com que as lutas perdessem seu sentido”. O Professor D analisa que “de uns nove anos para cá o CPERS tem demonstrado uma tendência político-partidária, fazendo com que houvesse uma desmobilização da categoria”. O Professor F entende ter havido “um corte entre a Diretoria Central do CPERS e o 26º Núcleo de Frederico Westphalen, por divergências partidárias”. O Professor J destaca que “ocorreu um envolvimento dos dirigentes do sindicato na política partidária”. Esta questão será melhor tratada quando da análise das respostas dadas pelos dirigentes do CPERS-Sindicato.

O professor C relembra a “desastrosa atuação da ex-secretária de educação do governo Collares, Neuza Canabarro e dos problemas enfrentados pela categoria durante este governo”. O mesmo professor relata o “PDV, do governo Britto, quando 6866 professores abandonaram o magistério”. Esta ação do governo Britto se insere na lógica do Estado-mínimo, que foi

adotada no Rio Grande do Sul especialmente entre 1995-1998. Todos os professores entrevistados concordam que ocorreu um enfraquecimento do movimento sindical, embora alguns não contextualizem este refluxo, que só pode ser entendido dentro do contexto de globalização neoliberal. Esta constatação se reflete na resposta do Professor F que destaca que “a política adotada parece ser a do conformismo e a da espera”.

O professor G entende que “a greve é uma forma de luta esvaziada. O sindicato deve repensar esta forma de luta”. O Professor C explica que

“é urgente direcionar o movimento sindical para uma luta mais abrangente e estrutural como única alternativa, uma vez que os sindicatos isolados, centralizados nas categorias de trabalho têm-se mostrado insuficientes e incapazes de trazer soluções mais duradouras. Os movimentos grevistas curiosamente não enfraqueceram por força de leis autoritárias, mas por necessidade de manter o emprego”.

Parece ser esta uma questão ainda não resolvida pela categoria, e dificilmente encontrará alternativas dentro da lógica neoliberal, que obrigou os sindicatos a recuarem.

10.3 Análise das respostas dadas pelos diretores

Para analisar as respostas dadas pelos diretores, destaquei como categorias principais: a nova função da escola, vista como espaço de qualificação de pessoas para o mercado de trabalho, o processo de globalização, o papel desempenhado pela mídia, que colocou, como função mais importante da Escola, a educação para a globalização, destacando também o trabalho desenvolvido pelo ex-ministro da Educação do Governo FHC, Paulo Renato de Souza e a constatação de que as reformas ocorridas não tiveram, na Delegacia de Educação, um espaço de discussão.

Os diretores da Escola Estadual Técnica José Cañellas entrevistados, enfatizaram que o processo de globalização, exaltado pela mídia, que o colocou como inevitável e benéfico,

forçou a Escola a priorizar a qualificação dos seus alunos para o mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais competitivo e selecionado. Educar para a globalização parece ter sido o princípio pedagógico da década de 90. O Diretor C exalta a atuação do ex-ministro da educação, Paulo Renato de Souza e a Lei de Gestão Democrática do Governador Britto. Os Diretores A e B afirmam que as reformas não foram objeto de discussão nas reuniões promovidas pela então 20ª Delegacia de Educação.

Nas respostas dadas pelos diretores da Escola Técnica Estadual José Cañellas, durante a década de 90, aparece nitidamente a vinculação entre educação e as novas exigências do mercado de trabalho. Afirmam o Diretor A que “a educação faz-se cada dia mais necessária”, porque “os melhores postos de trabalho com retorno financeiro e renda estão sendo ocupados por aqueles que tiveram melhores condições de estudar”. O Diretor B afirma que “à Escola foi imposto um novo rumo já que o foco foi direcionado para o mundo do trabalho, cujo objetivo era preparar mão-de-obra (...) tendo em vista o processo de globalização”. Já para o Diretor C “o processo de globalização exige uma visão global e uma preparação para atuar no mundo (...) faz-se, portanto, necessária uma nova competência”. O Diretor C também entende que “o conhecimento é condição fundamental para o desempenho profissional numa economia competitiva”.

Todos os diretores perceberam que algo de diferente estava ocorrendo no mundo e que a Escola está sendo mudada de fora para dentro. O processo de globalização não foi explicitado por nenhum Diretor e a perversidade de sua lógica, naturalizada. Já foi visto na presente dissertação, que o capitalismo sempre teve por vocação a globalização. O capitalismo não convive mais com o pacto colonial nem com a escravidão. É da sua essência a mundialização, por necessitar de matéria-prima e de mercados consumidores. As duas guerras mundiais tiveram no imperialismo a sua principal causa. Nas respostas dos diretores, a globalização é naturalizada, vista como algo inevitável e por isso não é questionada. Afirmam que a Escola

tem que se adaptar a essa nova realidade. Essa concepção de Escola aparece claramente na resposta do Diretor C, que afirma “vivermos num mundo sem fronteiras. Temos que formar as pessoas para essa nova era da globalização”.

Este processo alterou significativamente as relações entre capital e trabalho e entre trabalho e educação. Esta constatação apareceu claramente nas respostas dadas pelos diretores. As mudanças ocorridas no processo produtivo passaram a exigir um novo tipo de trabalhador. É o mundo do trabalho definindo a nova função que deve ser exercida pela Escola. Esta “competência moderna possibilita apanhar sempre o contexto de nossa atuação na sociedade e em particular, no ambiente de trabalho”, conforme o Diretor C, explica as razões que levam a educação básica a ocupar a centralidade na definição das políticas educacionais, especialmente nos países periféricos.

Caberá a ela a importante função de desenvolver novas habilidades e competências para que a pessoa se adapte mais facilmente a um novo modelo produtivo, pois o consumidor é cada vez mais exigente. A nova ordem econômica mundial exige trabalhadores mais flexíveis, que possam se adaptar mais rapidamente às rápidas mudanças exigidas por um mercado extremamente dinâmico e competitivo. Como já foi visto no capítulo anterior, é exigência do Banco Mundial a vinculação da educação ao processo produtivo.

O Diretor B afirma que “o conhecimento é fundamental para o desempenho profissional numa economia competitiva”. Parece-me questionável a afirmação de que o conhecimento produzido no espaço escolar é garantia de inserção no mercado de trabalho. É da lógica intrínseca do capitalismo neoliberal globalizado a produção da exclusão. É exatamente nesta lógica que reside toda a sua perversidade: a culpa é da vítima e não de um modelo econômico que tem na marginalização a sua marca. Não é a Escola responsável pela geração de empregos e a especialização de mais pessoas para o mercado de trabalho irá baratear ainda mais a mão-de-obra.

A centralidade, nesta nova reorganização do capital, é ocupada pelo conhecimento. Este passou a ser visto como uma mercadoria, indispensável para a sobrevivência neste novo modelo de darwinismo social, cada dia mais competitivo e excludente. É nesta competição selvagem que reside toda a sua perversidade, pois apenas os mais bem instruídos conseguirão ocupar os melhores postos de trabalho. Na lógica do capitalismo globalizado, a educação passou a ser um problema econômico, pela centralidade que lhe é dada neste novo modelo.

O trabalhador não “educado” não encontrará mais lugar no novo processo de trabalho. A lógica economicista e mercadológica perpassa a educação, pelo fato de ela se tornar responsável em qualificar trabalhadores que satisfaçam as exigências do novo mercado de trabalho.

O cidadão competente, dentro desta lógica, será aquele capaz de se inserir no mercado de trabalho e competir para ocupar os melhores postos. A cidadania foi ressignificada, passando a ser sinônimo de consumidor e a nova ética está centralizada na capacidade de competir.

Silva Júnior (2002) constata que

a política, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital. Isso implica dizer que, se tomamos tais práticas como conformadoras do sujeito, bem como transformadoras dos processos sociais, estamos produzindo uma sociedade mercadorizada de forma totalizante, a esfera educacional torna-se um “quase-mercado”: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação (p.36).

À medida que a globalização é vista como inevitável e sinal de modernidade, a função da escola passa a ser a de adaptar as pessoas a esta nova realidade. Aqueles que não o fizerem serão ignorados pelo mercado de trabalho.

As novas tecnologias têm aumentado em muito a produtividade. Esse aumento na produção explica a dispensa da mão-de-obra. Este modelo econômico deve ser responsabilizado pela marginalização e miséria de milhares de seres humanos. O aumento da produtividade não reverteu para a melhoria da vida das pessoas, como seria de esperar, mas para a mais rápida reprodução do capital e exclusão social.

Cardoso (2002) afirma que

trabalhadores sem maior qualificação não terão qualquer chance de fazer parte do segmento da força de trabalho, que se torna “privilegiado” por conseguir ser absorvido pelo sistema produtivo. Mas qualificar-se não oferecerá nem mesmo uma garantia mínima de se tornar trabalhador efetivo. Diante da exclusão que passa a ser norma para a grande maioria da população potencialmente trabalhadora, a exploração do trabalho passa a ser um “privilegio” (p.116).

No espaço escolar passaram a ser naturalizadas e internalizadas a lógica da competição e as regras do mercado. Essa naturalização foi conseguida por avaliações externas, que estabeleceram um ranking de escolas e se valorizaram especialmente algumas disciplinas, como Matemática e Ciências, porque a competitividade tecnológica mundial as privilegia. Foi negado, por esta lógica, um projeto educacional centralizado na inclusão e na produção da igualdade.

Afirma o Diretor C que “faz-se necessário o ingresso, a permanência e o sucesso do aluno na Escola”. Ainda segundo o Diretor C “precisamos com seriedade descobrir como conseguir maior êxito e sucesso do aluno em nossa Escola. Temos que incluir no nosso trabalho a cultura do sucesso”. Sucesso, na lógica do capitalismo globalizado, é a inserção no mercado de trabalho, “ocupando os melhores postos” (Diretor A) e a igualdade é substituída por equidade, à medida que o sucesso e a mobilidade social passam a ser pensados sob o enfoque estrito do desempenho individual. O significado e a ressignificação de equidade, já foram tratados anteriormente.

Como já vimos em outra parte do presente trabalho, tanto o sucesso quanto o fracasso foram privatizados. O sucesso de alguém é oriundo do esforço individual e da competência que teve em escolher as melhores escolas a partir de um ranking estabelecido pelo provão. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado: o consumidor.

A competitividade e o individualismo passaram a ser considerados virtudes. Solidariedade e igualdade foram colocadas como ultrapassadas. A educação, passando à condição de mercadoria ou serviço, que se compra e não um direito universal, será cada dia mais competitiva e dualizada. Essa competição foi enaltecida por Souza (2005), afirmando que

passou a existir pela primeira vez em nosso país a competição sadia entre as instituições de ensino. Essa competição tem como base dois motivadores: busca de qualidade e eficiência na prestação do serviço. A eficiência é crucial por duas razões básicas: nas universidades públicas, porque lidamos com o dinheiro público e não temos o direito de desperdiçá-lo ou não tirar dele o máximo proveito; nas universidades privadas, porque as mensalidades têm de ser razoáveis e de acordo com o poder aquisitivo da população (p.179).

Essa posição explicita o caráter da política educacional implementada no Brasil, no período do governo FHC. O Diretor C explicita isso ao afirmar que “temos que formar as pessoas para a nova era da globalização (...) é função da escola formar o homem moderno”. Torna-se necessária uma revisão do conceito de igualdade. Na concepção neoliberal, a Escola pública será vista como uma pequena empresa, prestadora de serviços de qualidade para sua clientela. Esta pequena empresa será administrada por um minigestor (Azevedo, 1995). Trata-se de uma visão economicista de qualidade.

A qualidade do ponto de vista empresarial, se ampara na produtividade e na competitividade. Será esta qualidade que possibilitará uma maior produtividade e maior rentabilidade. Esta qualidade se refere a algo mensurável e tem um custo. O custo desta qualidade se mede a partir da eficiência.

Penso que qualidade não pode ser tratada dentro de parâmetros econômicos. O aluno não é cliente, mas educando-educador. Não é tarefa da instituição escolar produzir mercadorias. Ela lida com pessoas. Uma Escola será de qualidade quando ela possibilitar a todos o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos e o exercício da cidadania, vista como capacidade de intervir coletivamente na sociedade. Somente a cidadania organizada terá condições de controlar o mercado e assim diminuir a desigualdade e a exclusão. Cidadania implica na capacidade de controlar o poder. E isso não poderá ser feito individualmente. Cidadão lúcido é aquele que, percebendo a fraqueza individual, se organiza (Demo, 1991).

A grande crise da Escola hoje reside no fato de ela não ser um instrumento de promoção da cidadania. A qualidade que deve interessar à Escola é aquela regida pela norma do direito universal à educação. Qualidade para poucos, que podem freqüentar escolas de excelência, deixa de ser qualidade para se tornar privilégio.

O Diretor C ressalta

“a importância da Lei nº 10.576 de 14 de novembro de 1995 e o Decreto nº 36.281 de 20 de dezembro de 1995. É a Lei da Gestão Democrática do Ensino Público que dá autonomia aos estabelecimentos de ensino estaduais, na gestão administrativa, financeira e pedagógica; livre organização dos segmentos da comunidade escolar; participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados; transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, garantia de descentralização do processo educacional, valorização dos profissionais da educação e eficiência no uso dos recursos”.

Uma leitura mais minuciosa e crítica da Lei 10.576 e do Decreto 36.281 nos levará à conclusão de que tanto a descentralização quanto a participação e a autonomia significaram maior desresponsabilização do Estado nos custos de manutenção, indispensáveis para a autonomia e a sobrevivência de cada Escola e, ao mesmo tempo, um controle centralizado dos

conteúdos que serão trabalhados pelo professor em sala de aula. Isso nos leva a concluir que o conteúdo da referida Lei é de controle social, apesar de sua fachada democrática.

A Lei nº 10.576, de dezembro de 1995, garante no Art.1º, inciso I “autonomia dos estabelecimentos de ensino, na gestão administrativa, financeira e pedagógica” (p.5) e no inciso V “garantia de descentralização do processo educacional” (p.5). O caráter autoritário é explicitado no Art.3º onde se garante que “todo o estabelecimento de ensino está sujeito à supervisão do Governador e do Secretário de Estado da Educação, na forma prevista para as entidades da Administração Indireta” (p.5).

O controle também é visível, quando a referida Lei, no Art.19, inciso I, exige como condição prévia para eleição de diretores, “curso de qualificação do exercício da função, organizado pela Secretaria da Educação” (p.10). Ainda no Art.19, Parágrafo Único, a lei estabelece “a aprovação no curso de que trata o Inciso I deste artigo é condição para designação para a função de diretor de estabelecimento de ensino público estadual” (p.10).

A desresponsabilização financeira do Estado aparece claramente no Inciso III do Art.65, que afirma ser a autonomia da gestão financeira também assegurada “pela geração de recursos no âmbito dos respectivos estabelecimentos de ensino (...) de doações da comunidade” (p.22). Gentili (1998) recorda que

este argumento foi formulado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso no seu primeiro pronunciamento nacional sobre questões educacionais. Apelando para que “cada um faça a sua parte” afirmava o Presidente no dia 7 de fevereiro de 1995: “as pessoas com mais recursos, as empresas, grandes e pequenas, também devem pensar no futuro do Brasil, assumindo a manutenção de uma ou mais escolas em sua vizinhança” (p.82).

É significativo também o Art. 66, segundo o qual “fica instituído na forma desta lei o suprimimento de recursos às escolas da rede pública estadual de ensino para custear suas despesas” (p.22). No parágrafo 2º deste mesmo artigo, a desresponsabilização aparece mais explicitada, na afirmação:

aos recursos referidos no “caput” deste artigo serão agregados os oriundos de atividades desenvolvidas no âmbito de cada estabelecimento de ensino, nos termos da lei, os prêmios decorrentes da realização das metas fixadas em programa de gestão, bem como de doações oriundas de pessoas físicas e jurídicas (p.22).

A avaliação externa fica bem clara nos artigos 78, 79, e 80:

Art.78 – Todos os estabelecimentos de ensino da rede pública serão anualmente avaliados, através de um “Sistema de Avaliação da Escola”, coordenado e executado pela Secretaria da Educação. Art.79 – Na avaliação externa ter-se-á como base o padrão referencial de currículo, as diretrizes legais vigentes e as políticas públicas. Art.80 - Os resultados da avaliação externa serão anualmente divulgados pela Secretaria da Educação e comunicados a cada escola da rede pública estadual e servirão como base para reavaliação e aperfeiçoamento do Plano Integrado para o ano seguinte (p.25).

A avaliação externa, como forma de controle revestido do discurso democrático, definirá o que será ou não trabalhado em sala de aula. Trata-se do mercado definindo o perfil do aluno a ser formado. O que fica flagrante nos artigos transcritos é a lógica do estado-mínimo, esquivando-se sempre mais de sua responsabilidade social. As escolas passam a ser obrigadas a gerar recursos para a sua sobrevivência. A Lei 10.576 tem fachada democrática, mas um exame um pouco mais minucioso mostra o seu conteúdo profundamente autoritário e economicista.

O diretor, para candidatar-se, deveria ser aprovado num curso preparatório. Trata-se de uma falsa qualificação. Na prática, o Estado pré-determinará quem poderá ou não se candidatar. A exigência de um curso de qualificação e a aprovação no curso sinalizam o controle que Estado exerce no processo aparentemente democrático, selecionando quem pode ou não ser candidato. Não seria mais democrático se os cursos fossem realizados apenas pelos candidatos eleitos? Outra restrição à democracia ocorre na indicação do vice-diretor pelo diretor. Segundo o Art. 15 “o Vice-Diretor de estabelecimento de ensino será escolhido pelo Diretor dentre os membros do Magistério em exercício na escola...”(p.9).

A aparente democracia proposta pela Lei de Gestão Democrática não passa de um processo de gerenciamento tutelado das escolas, onde a participação da comunidade se restringe a alguns ajustes e à busca de recursos. É importante enfatizar que à Escola compete a produção de conhecimentos e, nesta visão, a função primordial do diretor é possibilitar a construção de um projeto pedagógico coletivo, cabendo ao Estado garantir os meios para que ele se viabilize (Azevedo, 1995).

Quanto ao chamado regime de colaboração entre Estado e municípios, na verdade se pretendia repassar aos municípios o Ensino Fundamental e permanecer com o Ensino Médio. A face neoliberal do Estado fica patente quando estabelece o prêmio de qualidade para as escolas que apresentarem melhores resultados, obtidos pela avaliação externa. É exatamente aqui que aparece com mais nitidez a face mercadológica da referida Lei.

Abandonou-se o acúmulo da pedagogia progressista, que há muito tempo deixou de lado a metodologia do prêmio e do castigo, que estimula a competição. Premiar ou castigar é retornar às teorias de controle de comportamentos (Azevedo, 1995). Nesta lógica está explicitada a concepção de que o que realmente importa é o desenvolvimento da competitividade, para a melhor inserção no mercado de trabalho. Da Escola passa-se a esperar que preste bons serviços que satisfaçam os anseios de seus clientes. É a perversa “ética” do mercado que deverá ser internalizada por cada aluno (cliente).

O Diretor C também entende que o

Ministro Paulo Renato de Souza fez um excelente trabalho em termos de contribuição para a melhoria da qualidade na Educação. Em nossas Escolas, pela primeira vez na história, inicia a explicitação dos fundamentos do Estado Brasileiro elevando direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos.

Indagados se a Coordenadoria Regional de Educação, naquele tempo chamada de Delegacia de Educação, discutiu estas mudanças com as direções das Escolas, o Diretor A

afirma “que as Coordenadorias deixaram a carga para as Escolas, que não souberam lidar com a nova situação de maneira muito eficaz. Nós, professores, nunca entendemos isso muito bem”. O Diretor B ressalta que tendo vindo a Frederico Westphalen apenas em 1997, estranhou a inércia da 20ª Coordenadoria e lembra que “ocorreram algumas discussões em pequenos grupos, predominando entre os professores de história e filosofia. Resistência de alguns e radicalismo de outros. Em alguns momentos o ambiente se tornou tenso”.

Já o Diretor C afirma que “neste período do governo FHC foram instalados laboratórios de informática nas escolas com professores treinados para atuar neles. Isso faz da década de 90 uma década de muitos avanços, de muita participação e conquistas e deu a toda sociedade uma nova visão do ensino público”. O Diretor A afirma que “nós professores nunca entendemos isso muito bem”. Já o Diretor C garante que “as reformas de ensino foram muito debatidas, havendo grande participação, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar” e cita como exemplo a participação dos pais no Conselho de Classe “onde o pai sentava ao lado do filho e juntamente com os professores, coordenação e direção definíamos as mudanças que a escola precisava assumir em todas as áreas de atuação, construíamos juntos metas, sistemas de avaliação e responsabilidade”.

O Diretor C, na sua resposta, faz uma confusão entre as reformas promovidas no governo FHC e a democratização do Conselho de Classe no interior da Escola. Nenhuma reforma promovida entre 1995-2002 dizia respeito aos Conselhos de Classe e a sua respectiva democratização. Essa democratização foi obtida graças à luta de alguns professores e pela pressão exercida pelos alunos. Essa posição é reforçada por Demo (1991) que afirma “que a participação que interessa ao Estado é aquela que não atrapalha, enquanto for disfarce, enquanto for estratégia de consolidação do poder” (p.104).

Os professores que participaram da entrevista, cujas respostas foram analisadas no item anterior, não concordam com a afirmação do Diretor C, ressaltando que ocorreu apenas uma

comunicação e aceitação passiva, o que explica o seu desencanto e sua apatia. Relembrem os professores que apenas foram comunicados das reformas, citando a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e não lembrando de nenhuma outra reforma. Foram-lhes explicadas as mudanças que ocorreriam na Escola, a partir da nova lei.

Este fato demonstra o caráter antidemocrático e autoritário das reformas, restando aos professores a mera execução de algo já decidido. Esta separação entre os que pensam e os que executam, já foi abordada quando da análise das entrevistas dos professores. Sente-se nas respostas dos professores, analisadas anteriormente, a sensação de impotência. O que fazer ante uma lei, aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República? Só lhes restava a tarefa de executar o que fora decidido distante deles e não raras vezes, contra eles. Na análise das respostas dos dirigentes do CPERS-Sindicato será detalhado melhor o caminho percorrido pela LDBEN 9394/96 até chegar à sua aprovação no Congresso Nacional e à sanção presidencial.

O fato de os professores não se sentirem protagonistas das reformas é uma das razões que explicam o seu desencanto e a sua indiferença. Há uma enorme distância entre meramente ser informado das mudanças trazidas pelas reformas ou delas participar na sua elaboração. Os professores entrevistados e os diretores, com exceção do Diretor C, sentiram-se objetos.

Perguntados se a Escola melhorou ou não a partir das reformas, o Diretor A entende que “tínhamos um aprendizado invejável quando o ano letivo era de 180 dias e os períodos de 45 minutos”. Esta constatação do Diretor A permite concluir que nenhuma melhora ocorrerá na Escola, se os professores não forem sujeitos das reformas. A simples ampliação do ano letivo de 180 para 200 dias não assegurou melhoras na qualidade da Escola pública. A mera execução de reformas não é e nunca será garantia de qualidade. O Diretor B ressalta que “toda a mudança gera temor, insegurança; também aqui não foi diferente”. A insegurança é sempre mais intensa quando as reformas não são construídas com a participação dos professores.

O Diretor C afirma

que houve melhoras a partir das reformas. A escola foi capaz de perceber e incorporar os meios e as novas tecnologias para cada vez mais aprender o mundo, perceber que elas podem criar novas maneiras de apreensão dos múltiplos pontos de vista, da imensa riqueza de leituras possíveis.

Os dados concretos e os depoimentos dos professores não caminham nesta direção. Uma escola de qualidade, regida pelas normas do mercado, só pode ser uma escola de qualidade para uma minoria. Existem, sim, alguns centros de excelência, freqüentados por uma minoria, restando aos demais uma Escola pública, via de regra pobre, freqüentada por pobres. A tecnologia e os kits eletrônicos não garantem qualidade.

Por isso é necessário continuarmos investindo na Escola pública, exigindo mais verbas, melhores salários e condições de trabalho. A recuperação da capacidade de luta, ainda longe do ideal, foi talvez o grande ganho da greve de 2006. O magistério, ao menos uma boa parcela dele, voltou a acreditar na sua entidade e a recuperar a capacidade de lutar por uma escola pública de qualidade. Foi com essa luta que o magistério voltou a educar pelo exemplo, após alguns anos em que parecia anestesiado e impotente, mesmo num cenário altamente contrário às possibilidades de sucesso do movimento paredista.

10.4 Análise das respostas dadas pelos dirigentes do CPERS-Sindicato:

Na análise das respostas dadas pelos dirigentes do CPERS-Sindicato foram selecionadas, como categorias mais significativas: o processo de globalização neoliberal, o FUNDEF, os PCNs, a avaliação e o controle externo, o processo de municipalização, que

pretendia ser implantando no Rio Grande do Sul pelo Governador Britto, a apatia e o desencanto do magistério, o decisivo papel desempenhado pela mídia na consensualização do neoliberalismo e a criminalização, via grande imprensa, dos movimentos sociais e sindicatos

Os dirigentes do CPERS-Sindicato enfatizaram a globalização neoliberal, que forçou a Escola a adotar as regras de um mercado competitivo, que exige centralização via PCNs e avaliação externa. Destacam a mudança de postura dos governadores da década de 90 em relação aos governadores da década de 80. Afirmam que o processo de municipalização do Ensino Fundamental como um dos principais temas discutidos pela categoria. Constatam também uma crescente apatia e desencanto do magistério.

Percebe-se uma forte divergência entre os dirigentes do CPERS-Sindicato, na busca das razões da apatia e do desencanto. Os dirigentes C e D apontam a partidarização como causa principal do desencanto, enquanto os dirigentes A e B destacam o processo de globalização neoliberal, consensualizado pela mídia e a criminalização dos movimentos sociais como razões que permitem compreender o recuo da entidade representativa do magistério. Na avaliação destes dois dirigentes, o neoliberalismo conseguiu hegemonia ideológica, graças à intensa utilização da mídia, que enaltecia as virtudes do mercado, provocando no magistério um forte sentimento de impotência e, por isso, foram incapazes de mostrar qualquer reação.

Segundo os dirigentes do CPERS-Sindicato entrevistados, o processo de globalização neoliberal da década de 90 teve forte impacto na atuação da entidade, divergindo ao apontar as causas do refluxo da entidade. O Dirigente A aponta como fato importante da década de 90, “a vitória dos Estados Unidos na Guerra Fria”. Com o fim da União Soviética e do “socialismo real” no Leste europeu, não há mais um mundo bipolarizado, mas a hegemonia de um único país, os Estados Unidos, garantida pelo poderio militar e pela manipulação dos meios de comunicação. Trata-se de uma vitória militar e ideológica.

O Dirigente A entende que o período FHC (1995-2002) significou

a submissão do país ao capital internacional (centralizado pelos Estados Unidos), pelas privatizações, pela desestruturação do Estado Nacional, pela redução nos investimentos nas áreas sociais, pela supressão dos direitos sociais constitucionais, pelo desemprego e repressão aos movimentos sociais.

Foi na década de 90 que se estabeleceu uma Nova Ordem Internacional, na qual as potências capitalistas se reorganizam em três megamercados, agrupados em torno da Alemanha, Japão e Estados Unidos. O hemisfério sul, que tem 80% da população mundial, faz parte de forma subalterna, desta Nova Ordem, sendo excluído das esferas decisórias. Esta foi a forma encontrada para sua inserção nesta Nova Ordem. Há ampla penetração de produtos estrangeiros, desde os chineses de R\$ 1,99 até os sofisticados nos supermercados e shoppings. Este me parece ser o interesse, no contexto do capitalismo globalizado, com sérios prejuízos ao emprego no Brasil.

Este novo modelo econômico, centrado no mercado, é mais antidemocrático. O mercado entende de lucro e não de democracia. Por isso, o capitalismo quanto mais liberal, mais antidemocrático será. Por mais estranho que possa parecer, a crise brasileira que se aprofundou a partir da década de 90, tem como causa principal o bom funcionamento do modelo capitalista vigente. Para o capitalismo globalizado não interessa o amplo mercado interno brasileiro, por se tratar de um mercado de consumo de produtos baratos, pelo baixo poder aquisitivo da população.

O Dirigente B afirma que neste período “o Brasil passou a ser hegemônico pela agenda neoliberal, caracterizada pela submissão do país aos interesses do capital financeiro (centralizado pelos Estados Unidos), pelas privatizações, pela desestruturação do Estado Nacional”. O neoliberalismo é aparentemente contraditório: apregoa a liberdade de todos, mas permite a liberdade de poucos.

A grande vitória do neoliberalismo se deu também no plano cultural, à medida que as leis do mercado foram naturalizadas. Inocentando o mercado, a competitividade, o individualismo e a exclusão são também naturalizadas. Para que vitória no plano ideológico se viabilizasse, Boron, (2000) descreve

a aberrante mutação semântica sofrida por algumas palavras cruciais na linguagem política. A expressão “reformas estruturais” se aplica, agora, para aludir a um conjunto de políticas que, nos anos 60, havia sido inequivocamente qualificado como reacionário; os antigos “países” tornaram-se insípidos “mercados emergentes”; a ameaçadora categoria de “povo” foi desterrada da pulcra linguagem das novas democracias e substituída pela mais asséptica e sociologicamente confusa de “gente”, enquanto os desvalidos cidadãos tornaram-se consumidores empobrecidos. O mesmo liberalismo do século XIX aparece rejuvenescido graças ao oportuno uso do prefixo “neo”, que insufla-o um ar de frescura e juventude não se compadecendo como envelhecido em seus postulados fundamentais. Em suma, o que na França se convencionou de chamar *la pensèe unique* adquiriu na América Latina uma força extraordinária (Le Monde Diplomatique, 1998). A resignação e o desencanto políticos constituem o reverso da medalha desse processo (p.53).

Boron (1999) aponta na ressignificação das palavras, que não foi percebida pela maioria da população, uma das razões da apatia e da indiferença. Outra causa do desencanto pode ser buscada na forma como ocorreu a transição da ditadura para a democracia. A transição democrática brasileira, que ocorreu na metade da década de 80, não produziu os resultados anunciados e esperados. Existe hoje, decorrente desta forma de transição, forte despolitização e apatia, causadas pelas promessas não cumpridas pela democracia. Isso porque o processo de redemocratização foi acompanhado no plano econômico pelo neoliberalismo, que passou a analisar as políticas sociais sob a ótica do custo.

Os grandes grupos econômicos passaram a definir as prioridades nacionais. Direito à saúde, à educação, ao trabalho e à previdência passaram a ser considerados bens, que têm determinado custo. Este deslocamento da linguagem de direitos como valor de uso pela população, para a linguagem de bens com valor de troca, sinaliza, ao menos parcialmente, o fracasso das democracias e o desencanto, especialmente, dos mais jovens.

O processo de privatizações é um dos pilares do neoliberalismo. Como justificativa ideológica para legitimar as privatizações, foi utilizado o argumento de que a ineficiência das empresas públicas repousa no fato de elas não estarem sujeitas às leis do mercado. Somente o mercado, centrado na concorrência, teria condições de eliminar empresas ineficientes e premiar as mais competentes. O lucro, nesta lógica, deve ser obtido, não apenas pela inovação tecnológica, mas pelo aviltamento da mão-de-obra e pela depredação da natureza. É por isso que grandes conglomerados econômicos se instalam em países periféricos, nos quais o movimento sindical é frágil e as leis ambientais não são tão severas. O lucro a tudo justifica.

A partir desta constatação é fácil concluir que a diferença entre empresa pública e privada não reside na alegada ineficiência da primeira e a suposta eficiência da segunda. A diferença fundamental reside nos objetivos. Para a empresa pública interessa o bem comum. Já a empresa privada está centrada no lucro e no interesse individual.

Certamente existiam problemas nas empresas estatais, mas estes não eram causados pelo fato de serem públicas. As causas devem ser buscadas na privatização e na falência do Estado brasileiro e, por isso, nas suas empresas prevaleciam interesses individuais, muito distantes do coletivo. O Estado brasileiro foi sendo historicamente apropriado pela classe dominante. Ele sempre expressou e realizou os interesses privados das elites que governaram este país, desde as Capitânicas Hereditárias até a defesa das megacorporações e do capital meramente especulativo na década de 90.

Assim, os problemas existentes nas estatais não decorrem do seu caráter público, mas por servirem a interesses particulares. A saída, então, está, não em privatizá-las, mas em garantir o seu caráter público, democratizando cada vez mais a sua gestão, ampliando o controle da sociedade civil sobre elas. Assim a solução não está em reduzir a quantidade dos que decidem, mas em democratizar os mecanismos de gestão.

Esta desestruturação do Estado Nacional não corresponde ao seu enfraquecimento.

Moreira (1999), de forma muito precisa, afirma que

a idéia de um Estado mínimo não corresponde à de um Estado fraco. Pelo contrário, o Estado precisa ser forte para garantir o cumprimento das leis necessárias à livre competição, proteger a nação contra inimigos externos e promover a difusão de idéias nacionalistas e integradoras da sociedade. Entende-se, assim, como a Nova Direita, expressão clara do ideário neoliberal, insiste na importância da adoção dos valores tradicionais e na defesa da família e da preservação dos laços familiares. Entende-se, também, sua crítica à política de bem-estar social, tida como capaz de amortecer a iniciativa dos indivíduos e acostamá-los a esperar do Estado formas indevidas de apoio, antes oferecidas pelas famílias (p.96).

O Dirigente A avalia que

a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) estimula o processo de municipalização do ensino, uma vez que o mesmo representa para os governos municipais uma maneira de obter mais recursos para a educação com o aumento do número de matrículas em sua rede de ensino. Esta iniciativa descartou a possibilidade de conseguir a curto prazo, o estabelecimento de um piso salarial único para o magistério.

O governo não abre mão de determinar o currículo básico, mas repassa as obrigações da manutenção do ensino às demais esferas e às próprias comunidades, como foi visto no item anterior. Azevedo (1995) acrescenta que ainda

faz-se necessário um breve comentário sobre as ações do governo para padronizar em todo o território nacional as ações didático-pedagógicas. A instalação de parabólicas e o fornecimento de equipamento tv-vídeo para as escolas obedecem algumas políticas bem claras. A própria linguagem é reveladora do conteúdo. Haverá o “treinamento à distância dos professores”, compatibilizando procedimentos didáticos com conteúdos padronizados em todo o território nacional, possibilitando também orientações seguras para que o MEC proceda à distribuição de livros didáticos “adequados”. Padronizando conteúdos, treinando professores para modelos didático-pedagógicos, com livros didáticos correspondentes, estão dadas as condições para que seja aplicada a avaliação externa através de instrumento uniformizado, aferidor e controlador da “qualidade” do sistema educacional (p.33).

Uma das intenções presentes na criação do FUNDEF era a municipalização do então Ensino Fundamental. O direito à pré-escola sofreu com isso um retrocesso. Foram também excluídos o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

As prefeituras foram incentivadas a aumentar o número de alunos matriculados no 1º Grau, tornando a pré-escola inviável. Essa descentralização de responsabilidades, por parte do governo federal, deixou as prefeituras jogadas à própria sorte.

Segundo o Dirigente A, uma das grandes vitórias do CPERS-Sindicato, durante do Governo Britto foi “barrar o processo de municipalização do ensino e a privatização da Escola Pública através de parcerias com a iniciativa privada”. Os dirigentes entendem que o processo de privatizações foi um dos temas mais intensamente discutidos pela categoria. Entende o Dirigente A, que o Governador Britto (1995-1998)

planejou repassar para os municípios no período de cinco anos todas as escola de ensino fundamental da rede pública estadual. Instituiu também neste período a avaliação externa, o prêmio produtividade docente, o projeto de parceria entre escolas estaduais e as empresas para a manutenção das escolas. Enfim, conseguiu avançar mais na regulamentação das propostas que vinham sendo encaminhadas pelo Governo Federal.

Para Pellegrini (1997) “modificações sensíveis devem ocorrer no contexto da educação brasileira, a fim de o País possa participar da globalização da economia e internacionalização cultural, e afim de que o povo brasileiro possa tanto participar quanto usufruir desse movimento geral” (p.29).

Werle (1997) chama a atenção

para a mudança que ocorre no foco de discussões em educação: o eixo deslocou-se do sistema para a escola e, mais do que isso, para a comunidade escolar. Esse foco aponta para uma crescente descentralização do poder na Educação. Uma das conseqüências dessa descentralização é uma modificação em nível de atores que se destacam nas decisões sobre Educação (p.45-46).

O discurso de descentralização, na prática, representou uma desresponsabilização de custos de manutenção da Escola, enquanto se garantia o controle de conteúdos, via avaliação externa. Segundo o Dirigente A “o SAEB e os PCNs contribuíram para o controle das políticas educacionais e dos seus resultados”.

Acrescenta o Dirigente A que “o Governo Britto foi o primeiro na apresentação de propostas de mudanças articuladas ao projeto do MEC, sendo considerado como laboratório das políticas neoliberais no Brasil”. O caráter neoliberal das reformas propostas pelo Governo Britto é assumido claramente por Ribas (1997) quando afirma “a incapacidade que o sistema educacional tem de oferecer um ensino adequado às características desta clientela” (p.59). Nesta afirmação aparecem dois elementos que caracterizam o discurso neoliberal: a culpabilização do Estado e o termo “clientela” que passa a substituir o aluno.

Em relação ao processo de municipalização, Ribas (1997) defende que

embora seja um tema polêmico, já que há experiências que apontam ser possível e desejável a assunção do ensino básico pelos municípios. A municipalização resultaria numa escola mais democrática e de melhor qualidade, pela proximidade entre o poder local e a população, permitindo mais participação e eficácia no atendimento às demandas (p. 61).

A respeito da desresponsabilização do Estado e a adoção de escolas pela comunidade, Shiroma et alii (2004) entendem que

o apelo à comunidade foi reiterado pela campanha televisiva Amigos da Escola. A mídia convoca a sociedade a trabalhar voluntariamente na escola do seu bairro, a “adotar um aluno”, a ser parceira naquilo que constitucionalmente é obrigação do Estado, a educação dos cidadãos. Esse deslocamento de responsabilidade, do governo para a responsabilidade civil, estava previsto na Lei 9394/96 que mudou o conceito de educação para o de formação. Aparentemente simples, essa operação sinaliza que a educação pode ocorrer em diversos espaços de convivência humana e não apenas na escola, particularmente a pública. Soma-se a essa redefinição legal, outra de igual peso, a educação é obrigação, primeiramente da família que gradativamente deverá assumir tarefas na escola (p.117).

Ribas (1997) também defende que

mais do que trabalhadores treinados para executar tarefas específicas, as empresas necessitarão de profissionais com competências básicas que os habilitem a gerir processos, resolver problemas e administrar sua própria aprendizagem para enfrentar novos desafios. Um tal perfil não resulta apenas de treinamento no local de trabalho, mas supõe uma sólida educação fundamental que só pode ser oferecida por uma escola básica de qualidade. Assim, a empresa privada tem, hoje, razões estratégicas para apoiar a educação (p. 62).

É visível a lógica economicista que ampara e sustenta o interesse da iniciativa privada na escola fundamental. Nesta concepção, a possibilidade de inserção do indivíduo no mercado de trabalho depende de um conjunto de competências que o habilitem a competir pelos poucos empregos existentes. Hoje, com o processo de globalização, a educação está deixando cada vez mais de lado a sua função humanizadora, para transformar-se em mercadoria. Quando o projeto da escola não estiver centralizado na humanização e no respeito às pessoas, é o mundo da barbárie que inicia.

Está implícita nesta concepção a velha teoria do capital humano, segundo a qual a única função social da educação passa a ser a formação para um melhor desempenho no mercado de trabalho. Educar para o trabalho adquire o significado de formar para o emprego. Se o mercado é excludente ou não, é um problema que, do ponto de vista neoliberal, fica restrito ao mundo do trabalho, sobre a qual a Escola não tem nada a dizer. À educação compete apenas a qualificação das pessoas para o novo processo produtivo.

Pessoas mais preparadas não garantem a inserção no mercado de trabalho, porque nele não há lugar para todos. As economias podem perfeitamente crescer, excluindo milhões de seres humanos. A utilização do conceito de empregabilidade, a partir da teoria do capital humano, tem inocentado o capital da responsabilidade pelo desaparecimento de empregos. Isso também tem afetado a educação.

Ferretti (2002) entende que este modelo educacional, de viés nitidamente economicista

tende a poupar o setor produtivo e a economia da responsabilidade pela destruição ou criação de postos de trabalho, remetendo-a ao próprio trabalhador. Finalmente, reduz a educação em geral e a formação profissional, em especial, à dimensão instrumental ao promover cursos imediatistas de curta duração e de qualidade duvidosa. Essa dimensão instrumental é favorecida pela utilização de um outro conceito – o de competência (p.110).

Sobre a adoção de escolas por empresas, Ribas (1997) defende que

os casos de empresas que apóiam a gestão de processos da organização escolar exemplificam uma participação um pouco mais ampla. Aqui a empresa colabora com a escola não apenas fornecendo um recurso financeiro ou material específico, mas no aprimoramento da gestão de processos críticos da organização escolar (manutenção de equipamentos e instalações, gestão do caixa escolar, informatização, etc.) visando à melhoria do respectivo processo e conseqüente repercussão na qualidade do serviço educativo (p. 63 – 64).

Fica assim muito claro que, na ótica dos empresários, a educação deve atender a um mercado cada vez mais competitivo e, por isso, excludente. O interesse do mercado está numa maior qualificação do trabalhador em nome da qualidade. São exatamente estes mecanismos de mercado que cada dia mais excluem.

Também recomenda Ribas (1997) “o treinamento de docentes e a realização de avaliações sistemáticas e padronizadas do rendimento escolar” (p.64). A avaliação das escolas passa a ser fundamental para o estabelecimento de um ranking que indicará os centros de excelência, que poderão ser escolhidos pelos clientes. A grande falácia desta argumentação é inocentar o mercado pela exclusão. A culpa passa a ser do cliente que não soube escolher as melhores escolas.

Com esse projeto educacional, o CPERS-Sindicato foi duramente atingido. O Dirigente B entende que “a educação, para implantação neoliberal, era estratégica” e que foi graças à mobilização do magistério que “a municipalização da escola pública, através de parcerias com a iniciativa privada, foi barrada”. O Dirigente B ressalta que “a municipalização foi o tema mais discutido e o maior mobilizador da categoria neste período”.

O Dirigente A cita também os PCNs e os demais dirigentes entrevistados falam da LDB. Relata Peroni (2003) que “para a elaboração dos PCNs, foi contratada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em 1995, uma equipe composta por professores em exercício no ensino fundamental, especialistas, assessores e por consultores” (p.105). Fica claro o caráter antidemocrático dos PCNs, cuja elaboração foi terceirizada.

Eles apontam um novo rumo que deverá ser seguido pelas escolas. Fica assim claro o caráter centralizador do MEC, que indica, via PCNs, a forma como a escola será avaliada, definindo conteúdo com o qual os professores devem trabalhar. Da condição de sujeito do processo educacional, os professores são deslocados à situação de meros executores.

Mesmo com o discurso de que os PCNs não eram obrigatórios, eles passaram a induzir o procedimento nas escolas. Souza (2005) confessa que

um parâmetro ou referencial não é obrigatório nem fere a autonomia de estados ou municípios. De todo o modo, se o parâmetro ou referencial são de boa qualidade, acabam se impondo. Essa tendência no Brasil foi reforçada e acelerada pelo fato de o ministério ser um grande comprador de livros didáticos e ter introduzido, a partir de 1996, a avaliação destes livros com base precisamente nos parâmetros (p.123).

O Dirigente A retrata muito este momento salientando que

“a participação da categoria foi sendo reduzida, caracterizando-se por um sentimento de apatia, um certo desânimo e até de impotência frente à voracidade com que as propostas eram apresentadas, aprovadas e implementadas pelos governos. Pode-se dizer que um clima de perplexidade tomou conta dos espaços da escola e se fazia sentir nos debates promovidos pelo Sindicato nas suas instâncias de atuação”.

O Dirigente C aponta que, nas discussões e nos encontros, eram abordados temas como “LDBEN, autonomia financeira e novas propostas pedagógicas (...) e financiamento da educação”. Pelo que se percebe nos fôlderes dos encontros educacionais promovidos pelo 26º Núcleo do CPERS-Sindicato, predominaram os temas ligados às questões emocionais dos educadores. Foram raríssimos os momentos em que a discussão das reformas educacionais promovidas pelo Governo FHC ocuparam algum espaço nos debates promovidos pelo 26º Núcleo do CPERS-Sindicato.

A LDBEN 9394/96, para ser melhor compreendida, é necessário contextualizá-la e recordar um pouco da sua trajetória no Congresso Nacional. A década de 90, marcada pelo avanço tecnológico, centralizou também o debate educacional em torno do valor econômico da educação. A educação passou a ser considerada fundamental para a legitimação do

processo econômico, incorporando “valores” neoliberais. O Governo FHC ignorou o projeto da LDBEN, discutido e aprovado nas diversas instâncias de organização dos professores do Brasil, apresentando um substitutivo. Pino (2001) mostra que as questões mais polêmicas

que polarizaram as negociações – de um lado o Bloco e de outro os partidos de oposição – foram resolvidas no projeto do senador, eliminando-as pura e simplesmente. Entre eles apontamos: o Sistema Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Educação, os conselhos escolares, a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores, as condições para autorização de funcionamento das escolas privadas e de seu credenciamento como não lucrativas, o salário-creche (p.29).

Por outro lado, Pino (2001) também constata que

o nível de generalização da LDB é de tal envergadura que o torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que reordenam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções e portarias do MEC. A LDB tem sobretudo um papel legitimador das grandes reformas que estão sendo feitas com grande velocidade na educação, tanto por iniciativa do MEC quanto de alguns estados e municípios (p.32).

Só assim o Executivo garantiu o conteúdo da nova LDBEN, controlando o tempo necessário para a sua aprovação. O Dirigente A, com razão, destaca “que a nova LDBEN também trouxe frustrações significativas, considerando o que o projeto negociado com as entidades educacionais organizadas no Fórum Nacional em defesa da Escola Pública foi ignorado pelo governo federal (...) atendendo às exigências dos organismos internacionais”.

Ao abordarem as razões da apatia e do desencanto do magistério frente às reformas, as explicações dos Dirigentes do CPERS-Sindicato não são apenas diversas, mas antagônicas. O Dirigente C indica como uma das causas, além do neoliberalismo, “a descrença nas diretorias centrais que desaprenderam separar a militância partidária da militância sindical”. O Dirigente D reforça esta avaliação, afirmando que com “a infiltração de militantes político-partidários na direção central e nos núcleos houve polarização de posições e comportamentos marcados

pela intransigência”, acrescentando que “agiam guiados pelo pensamento do quanto pior melhor”.

Já o Dirigente A aponta que as razões do desencanto e da apatia do magistério têm outras razões. As causas dessa apatia, segundo este Dirigente, devem ser buscadas

nas punições impostas pelo Governo Collares, como o corte do ponto dos dias paralisados, as alterações no Plano de Carreira do Magistério, as propostas de municipalização de ensino, a instituição do Sistema de Avaliação influenciaram para esta desmobilização. Ouviam-se muitas expressões como “não adianta”, “não vamos conseguir nada”, “eles fazem como querem”.

Criou-se assim uma suspeita sobre a capacidade de intervenção do Sindicato. Isto se deve ao competente trabalho de governos, orientados pela ideologia neoliberal, de ataque e desmoralização das organizações dos trabalhadores e o forte apoio da mídia. Por outro lado, o Dirigente B destaca que “os governos estavam melhor preparados para o embate”.

Gentili (1998) destaca que

os sindicatos também são identificados pelo neoliberalismo como um dos principais culpados da crise educacional. 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 (20).

O Dirigente B acrescenta “que a intervenção da mídia em defesa da implantação do neoliberalismo pode nos fazer pensar que a categoria participou menos”. Segundo este Dirigente “o enfrentamento foi intenso, e as vitórias foram menores e mais difíceis”.

Durante a década de 90 o processo educativo foi profundamente modificado. O saber a ser trabalhado em sala de aula deveria ser imediatamente aplicável, pois sua finalidade estava na formação de um cidadão produtivo.

Shiroma et alii (2004) afirmam que

foi necessário um peculiar estratagema de deslegitimação de saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectadas raízes de seu *métier*. O ardid consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procuram construir outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. O resultado adicional desse ideário é a quebra da organização sindical (p.99).

Por outro lado, não se pode deixar de enfatizar a importância exercida pelos grandes meios de comunicação social que sistematicamente desmoralizaram e criminalizaram os movimentos sociais. O incessante martelar da mídia na defesa do novo projeto, que a todos prometia maravilhas, segundo o Dirigente A “confundia a opinião pública e até a própria categoria, trazendo grandes dificuldades para a compreensão e construção de alternativas que se faziam necessárias”.

Um dos maiores críticos dos movimentos sociais foi o jornalista Rogério Mendelski, que pode ser apresentado como um exemplo deste tipo de formador de opinião. Conforme análise feita por Guareschi (2000)

é prática comum do apresentador qualificar seus oponentes, fictícios ou reais, tais como os integrantes do Movimento Sem Terra (MST) ou membros de partidos de esquerda, como “dinossauros”, como seres antediluvianos, por defenderem idéias que, segundo ele, já foram atiradas na “lata de lixo da História”. Para o apresentador, os movimentos “de esquerda” querem reviver uma situação já superada, ultrapassada e que demonstrou à fatura sua iniquidade. São, portanto, dinossauros (p.228).

Antes de analisarmos a partidarização ou não da Direção Central do CPERS-Sindicato na década de 90, é preciso fazer uma análise dos ocupantes do Palácio Piratini no período que é objeto de investigação desta dissertação. Collares (1991-19994) chegou ao governo amparado no discurso do trabalhismo e na condição de herdeiro de Brizola. A entidade, na época presidida por Maria Augusta Feldman, mudara o discurso, entendendo que deveria negociar até a exaustão, para não recorrer à greve. Mas o governo Simon termina com uma greve e assim a categoria começa o governo Collares em greve.

Desta greve a categoria saiu derrotada, com o desconto dos dias paralisados, a substituição dos diretores eleitos por interventores nomeados e a implantação do calendário rotativo. O Dirigente B reconhece que “Neuza Canabarro, Secretária de Educação do governo Collares, oriunda da categoria e disposta a implementar suas idéias autoritariamente, nos causou um revés muito grande, pois pela primeira vez encerramos uma greve sem acordo”.

Talvez a desmoralização do governo Collares possa ser colocada como o grande ganho deste período. A categoria, junto com os pais, lutou bravamente contra a implantação do calendário rotativo, não permitindo que o governador Collares e a Secretária Neuza Canabarro fizessem ainda maiores estragos à educação gaúcha.

O governador Collares foi sucedido por Antônio Britto (1995-1998), conhecido por haver sido porta-voz de Tancredo Neves e pelo trabalho na RBS/TV. O Governo Britto ampliou o ataque à educação, tentando a municipalização do Ensino Fundamental, a implantação do PDV e iniciou um intenso processo de privatizações e dissolução da Caixa Econômica Estadual.

O CPERS-Sindicato, ainda amargurando a derrota que sofrera no governo Collares, pouco reage. É exatamente aqui que reside, no meu entendimento, uma das causas da apatia e da indiferença do magistério gaúcho. Com a entidade e sua direção desmoralizadas, pela incessante campanha da mídia e ainda amargurando a derrota sofrida em 1991, a categoria deixou de acreditar na própria força e na sua capacidade de mobilização.

A Direção Central, para recuperar a capacidade de luta da categoria, adotou outra estratégia: as greves rápidas, por alguns denominadas de “greves sanfonas”, nas quais o magistério parava uma semana e recuava, para que a aversão à greve fosse lentamente vencida.

Outra ação importante da Direção do CPERS-Sindicato foram as caravanas da cidadania que percorreram o Estado em defesa da Escola Pública e do Serviço Público. Esta ação foi

muito importante porque o movimento sindical, além de fragilizado, não tinha acesso à grande mídia.

O Dirigente A ressalta

que o Governo Britto, ocupou espaços privilegiados na grande imprensa, para atacar o movimento dos professores, utilizando-se de argumentos de caráter preconceituoso, tentando caracterizar a luta do magistério como uma baderna, induzindo a opinião pública que o CPERS-Sindicato estava manipulando os educadores e a própria comunidade ao denunciar a Política do Estado mínimo, materializado nas privatizações.

Entendo que a defesa de um outro projeto, com menor grau de exclusão e maior participação popular, foi confundido com partidarização da Direção Central e de alguns núcleos. Era preciso durante o Governo Britto, respaldado pela grande mídia, denunciar o caráter excludente do neoliberalismo, não apenas no âmbito econômico, mas também no espaço escolar e enfatizar que a educação deve ter o caráter público voltado para a democracia e cidadania, visando ao fim da exclusão e à luta contra a miséria e o desemprego.

Nesta outra lógica, anunciada pelos movimentos sociais, à educação compete formar para a democracia. Este novo projeto é defendido por partidos comprometidos com a mais ampla democratização da sociedade e comprometidos com os movimentos sociais. Soa estranho que os dirigentes eleitos pela “Pó de Giz” se digam apartidários, como se o Governo Britto não tivesse a sua legitimidade sustentada e amparada por diversos partidos, simpáticos aos componentes desta chapa.

O Congresso Estadual do CPERS-Sindicato foi incluído no seu estatuto em 1994, e em 1998, com a presença de mais de 3.000 professores, aprovou a escolha de um projeto democrático e popular, posicionando-se contra o neoliberalismo, representado pelo Governo Britto. Cabe uma pergunta: teria este fato significado a partidarização da Direção Central ou a Direção Central acatou e defendeu uma posição definida no Congresso Estadual?

A disputa que se estabeleceu, especialmente a partir da década de 90, não foi meramente partidária, mas de projetos antagônicos. O inimigo não era apenas um governo, mas um projeto que produz exclusão, miséria e mais violência. Este projeto, representado em nível de Brasil, pelo governo FHC e no Estado, pelo Governo Britto, teve como claro objetivo a reorganização capitalista em nosso país e estado, a partir das exigências de uma Nova Ordem Internacional. Este projeto garante maior liberdade ao capital ao mesmo tempo em que diminui o investimento público nas áreas sociais. Era importante, no meu ponto de vista, que o CPERS-Sindicato combatesse não em si um governo, mas o projeto por ele representado.

O Dirigente A entende ser tarefa urgente da entidade

“retomar o estudo e o debate necessário para encaminhar a luta social capaz de contribuir para o encaminhamento das mudanças estruturais envolvendo o projeto educacional e, no sentido mais amplo, o projeto de desenvolvimento, visando avançar na democratização da educação e a superação dos efeitos destrutivos ocasionados pelas mudanças ocorridas no processo produtivo, materializado nas políticas neoliberais dos anos 90 e início dos anos 2000”.

Neste sentido é tarefa nossa não abrir mão, em momento algum, de nossos princípios e não aceitar que nenhuma instituição seja imutável, por ser histórica. Frente ao “pensamento único” e ao consenso produzido pela mídia, compete-nos lutar pelo fortalecimento da pluralidade inerente à democracia.

A apatia do magistério não teve na partidarização da Direção Central sua causa. As causas devem ser buscadas dentro do contexto de refluxo do movimento sindical, da hegemonização do ideário neoliberal, que criminaliza e assim difama os movimentos sociais, e a derrota sofrida durante o Governo Collares. A avalanche neoliberal foi de tamanha intensidade que fez os diversos sindicatos, em especial a entidade que congrega o magistério gaúcho, se sentir impotente. Como esperar reação de uma categoria que foi duramente atacada e difamada, e à qual foram impostas reformas sobre as quais não fora consultada?

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou responder à questão que já há alguns anos me inquietava: por que silenciamos e, de certa forma, aceitamos com naturalidade as reformas educacionais efetivadas durante os dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)?

As leituras feitas, as discussões mantidas durante o mestrado e as entrevistas realizadas, lançaram uma luz, que me possibilitou uma melhor compreensão deste período e do recuo do magistério. Este trabalho não teve, em momento algum, a pretensão de encerrar a discussão. Trata-se de uma modesta contribuição para melhor compreensão da década de 90, das mudanças econômicas que passaram a exigir uma nova pedagogia que as legitimasse e a retração do movimento sindical.

Penso que a forma como ocorreu a transição do regime militar para a democracia frustrou as expectativas de muitos educadores, que não conseguiram vislumbrar que se tratava de um acordo de elites. Pessoas que durante muitos anos deram sustentação ao regime militar passaram a ocupar postos no primeiro escalão do Governo Sarney, que havia sido presidente da ARENA, partido que dera sustentação ao regime militar.

Outra razão que explica a apatia do magistério, a partir da década de 90, deve ser buscada na inserção subalterna do Brasil no mercado mundial. Segundo Dourado (2004) “a inserção do país no processo de globalização, na condição de coadjuvante, tem se

caracterizado por um alargamento da enorme dívida social, resultante de históricas e perversas distribuições de renda, de riqueza e de propriedade” (p.290).

Este modelo de globalização, enaltecido pela mídia, foi colocado como natural e, por isso, inevitável. Muitos não perceberam ser da essência da atual globalização a marginalização e a exclusão, provocadas pela competição e o individualismo que lhe são inerentes. O individualismo também atingiu o magistério, conforme relato do Professor G “cada um tentou sobreviver a qualquer custo, esquecendo da solidariedade (...) e da ajuda mútua”.

Este modelo econômico foi de tal forma enaltecido pela grande mídia, que passou a se tornar “pensamento único”. Fora dele não haveria salvação. A mídia, a serviço das megacorporações, também se encarregou de ressignificar palavras. E dessa ressignificação os professores também foram vítimas, a tal ponto que o Professor F, surpreso, pergunta: “Reformas educacionais no período FHC? Nem tinha notado”. Percebe-se que a conotação progressista da palavra “reforma” foi artilosamente retirado.

O magistério, duramente atingido pela avalanche neoliberal, recuou e passou a descrer de sua organização sindical. O magistério internalizou um forte sentimento de impotência ante a globalização neoliberal, que, devido ao fracasso do “socialismo real”, passou a simbolizar a vitória definitiva do capitalismo, na sua face mais selvagem. Por isso, as lutas sindicais e os movimentos sociais passaram a ser criminalizados e vistos como algo que já havia sido jogado na lata de lixo da história. Mas Gentili (1998) nos lembra que

o triunfo do neoliberalismo não será eterno; nunca o foi nenhum projeto hegemônico. Porém, as contradições do sistema não resolverão por si sós e de forma redentora a crise do capitalismo. Hoje precisamos de novas armas de luta. O pessimismo radical da inteligência pode ser uma delas. Simplesmente, para não sermos derrotados pelo pragmatismo e pela complacência irresponsável; para manter intacto o otimismo da vontade. Simplesmente, porque, como nos lembra Norberto Bobbio na sua alusão borgiana: o sono da razão gera monstros (p. 115).

Entendo ser também uma das razões do recuo do CPERS – Sindicato a greve de 1991, no início do governo Collares. Já foi visto, no decorrer do trabalho, que desta greve o magistério saiu derrotado e humilhado. A recuperação da auto-estima não é tarefa fácil e não se consegue num curto espaço de tempo. A greve do magistério em 2006, mesmo em situação desfavorável, sinaliza a retomada da luta e aponta, na minha opinião, para o início da reorganização do CPERS-Sindicato.

Por outro lado, Fiori (2003) nos alerta que

o mito da globalização perdeu fôlego e a guerra voltou ao epicentro do sistema mundial, onde os Estados Unidos acumulam um poder financeiro e militar inquestionável. O eixo geopolítico do sistema se deslocou para longe da América Latina e a economia mundial balança na beira do precipício da deflação que, se ocorrer, poderá globalizar a paralisia japonesa (p. 196).

Outra razão que explica o desencanto do magistério é a dificuldade que os professores têm em lidar com as políticas educacionais, que não foram objeto de discussão mais intensa nos cursos de licenciatura. Esta carência na formação aparece na fala do Professor E, que afirma “que a maioria não entendeu o que estava acontecendo”. Como poderia reagir um professor que não percebia que as profundas mudanças no processo produtivo deram outro rumo à educação? Por outro lado, a solução não está em culpar o professor pelo caos em que se encontra a educação neste país. Severino (2004) esclarece que

o atual sistema de formação de professores apresenta muitas limitações. Mas antes de circunscrevê-las no interior das paredes das escolas, é preciso atentar para as limitações geradas pelo próprio contexto socioeconômico do país, para que se evite a injusta tendência à culpabilização do professor. Antes de melhorar a qualidade de vida dos professores, mediante políticas salariais condignas, fica difícil exigir deles mais do que essa realidade permite. O professor não é nem um herói, nem o vilão dessa história. Ele é um profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetido às duras regras do jogo do trabalho no mundo capitalista (p.189).

Outra razão que explica a indiferença do magistério ante as reformas está no fato de ter sido apenas informado das mudanças que ocorreriam no espaço escolar a partir da nova legislação já aprovada no Congresso Nacional. Como reagir diante da algo que já fora definido e legalizado? Como enfrentar o que já havia sido sancionado pelo Presidente FHC?

Por outro lado, penso que a atuação do CPERS – Sindicato durante o governo Brito (1995 – 1998) impossibilitou a municipalização de todas as escolas de Ensino Fundamental. Esta municipalização foi tratada pelo governo da época, como descentralização, procurando dar-lhe uma fachada democrática, quando significava, de fato, uma desresponsabilização do Estado.

A competição, legalizada através da avaliação externa, que estabeleceu um ranking entre as escolas, também foi uma das responsáveis pela fragmentação do magistério, por ter acirrado a competição entre as escolas. Esta competição, legalizada e incentivada, foi também uma das responsáveis pela dissolução dos laços de solidariedade que uniam o magistério.

Apontadas as causas que explicam o desencanto e a apatia do magistério, penso ser tarefa urgente de quem se pretenda educador a busca de uma alternativa ao atual modelo de globalização, centrado unicamente no econômico e, por isso, violento. Não tem sustentação ética um modelo econômico que marginaliza 2/3 da humanidade e que gera a miséria em meio à fartura. Gentili (1998) afirma que esta ética

nos obriga a sentir muita vergonha quando lemos nos jornais, por exemplo, as cotidianas marcas da miséria e da dualização estrutural que atravessam nossas sociedades. Uma vergonha que politiza nossas escolas e as práticas pedagógicas. Uma indignação que nos faz sentir o desejo incontrolável de continuar lutando para mudar a nossa história (p. 130).

O crescimento econômico, embora necessário, não basta, por ser capaz de produzir a miséria em meio à fartura. Há necessidade urgente da superação da pobreza política que nos fragmenta e isola, e alcançarmos a cidadania organizada (Demo, 1991). É no bojo das grandes crises que brotam também as grandes soluções. Com a morte da utopia da globalização (Fiori,

2003), penso ser tarefa urgente nossa, uma educação para a sensibilidade, a solidariedade e a justiça. É nesta direção que apontam os Fóruns Sociais Mundiais, nos alertando que a mudança é possível, urgente e necessária.

12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. Gestão da Educação e a formação do profissional da educação no Brasil. IN: FERREIRA, Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALENCAR, Chico, GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos 90. IN: TEIXEIRA, Francisco J.S. e OLIVEIRA, Araújo (orgs). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva – as novas determinações do mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- ANTUNES, Ricardo C. **O que é Sindicalismo**. 8ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- ANTUNES, Ricardo C. O Trabalho, a produção e a desrealização da liberdade. IN: VIZENTINI, Paulo Fagundes, CARRION, Raul K. M (orgs). **A Crise do Capitalismo Globalizado na Virada do Milênio**. Editora Universidade UFRGS, 2000.
- ANTUNES, Ricardo C. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. IN: ANTUNES, Ricardo C. (org). **Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos - Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra**. 2ª ed. Perdizes, São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.
- ANTUNES, Ricardo C. **O que é Sindicalismo**. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis de. Contexto neoliberal e a mercoescola. IN: **Revista: A Paixão de Aprender** - nº 2. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1995.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Cinqüenta anos de pensamento na CEPAL** - Volume 2. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BONETI, Lindomar Wesler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BORON, Atilio A. Democracia e Neoliberalismo: história de uma relação infeliz. IN. AZEVEDO, José Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs). **Utopia e Democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BORON, Atilio A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. IN: GENTILI, Pablo e SADER, Emir (orgs). **Pós-neoliberalismo II – que Estado para que democracia?** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Caderno de Educação. XIV Encontro Estadual de Educação. **Ensino de Qualidade e Cultura Tecnológica: desafios para o novo Século**. Porto Alegre: Gráfica CPERS-Sindicato, 1993.

Caderno de Educação. XVI Encontro Estadual de Educação; II Jornada Latino-Americana de Políticas Pedagógicas: **Projeto de Educação: em busca da cidadania Plena**. Porto Alegre: Gráfica CPERS-Sindicato, 1995.

CARDOSO, Fernando Henrique, Uma revolução silenciosa – introdução. IN: SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil de 1995 – 2002**. São Paulo: Printice Hall, 2005.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Ideologia da Globalização e (des)caminhos da ciência social. IN: GENTILI, Pablo (org). **Globalização excludente – desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. IN: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, Wanderley, Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores. IN: AZEVEDO, José Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? IN: TOMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORSETTI, Berenice. A Universidade, a política educacional e a formação de professores. IN: **Anais do IV Simpósio Nacional de Educação** – Frederico Westphalen: ed. URI, 2004.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. **Política Social do Conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. **PESQUISA – princípio científico e educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

- DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. IN: TOMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio. (Orgs). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FARIA, Ricardo de Moura, MARQUES, Adhemar Martins e BERUTTI, Flávio Costa. **História 3**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997
- FERRETTI, Celso João. Empresários, Trabalhadores e Educadores: Diferentes Olhares sobre as Relações Trabalho e Educação no Brasil nos anos recentes. IN: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- FIORI, José Luís. **O vôo da coruja**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. 4ª reimpressão. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo A. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.
- GARCIA, Walter E. Tecnocratas, educadores e dilemas da gestão. IN: FERREIRA, Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). **Gestão da Educação – impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso - simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GHIRARDELLI, Paulo Junior. **História da educação**. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez, 1994.

Governo cria escola-empresa. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 29 de setembro de 2005. Geral, p.32.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.576 – Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Estado do Rio Grande do Sul**, 14 de novembro de 1995.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 36.281**, 20 de novembro de 1995.

GUARESCHI, Pedrinho A. MAYA, Paulo Valério e POSSAMAI, Hélio. “Essa Gentalha Infeliz”: A Representação Social dos Sem Terra Segundo Mendelski. IN: GUARESCHI, Pedrinho A. et alii. **Os Construtores da Informação – Meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KONDER, Leandro. **O QUE É DIALÉTICA**. 17ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

KOWARZIK-Schmied Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire**. 2ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

LIBÂNIO, José Carlos et alii. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa – Uma Introdução – Elementos para uma Análise Metodológica**. São Paulo: EDUC, 2000.

Magister. Cpers-Sindicato. Porto Alegre, 1990 – 1994.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves e GEWANDSZNNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação – Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- MELO, Adriana Sales de. **A Mundialização da Educação – A consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora) et alii. **PESQUISA SOCIAL – Teoria, método e criatividade**. 9ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. .
- MOREIRA, Antonio Flávio. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. IN: SILVA, Luiz Heron, e AZEVEDO, José Clóvis de (orgs). **Reestruturação Curricular - Teoria e Prática no Cotidiano da Escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- MOURA, Maria Lúcia Seidl de, Ferreira, Maria Cristina, Paine, Patrícia Ann. **Manual de Elaboração de Projetos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- NAPP, Sérgio. **CPERS-Sindicato - 50 anos. Compromisso com a cidadania plena**. Porto Alegre: Tchê Editores de Livros, 1995.
- NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão democrática da educação. IN: FERREIRA, Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S (orgs). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PELLEGRINI, Marlou. Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional – Renageste. IN: ACCORSI, Ana Maria Bueno (coord.) et alii. **Gestão Democrática do Ensino Público – Caderno 6 – qualificação da gestão: caminhando para o novo milênio**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 1997.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. IN: BRZEZINSKI, Iria (organizadora). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINO, Mauro Augusto Burkert Del. Política educacional e interesse internacional: a monetarização dos rumos da educação pública. IN: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs). **Utopia e Democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

Revista do Congresso Estadual – Cpers-Sindicato. **O neoliberalismo na Educação – Cidadania x Exclusão Social e Alternativas para enfrentar o neoliberalismo**. Porto Alegre: Gráfica do CPERS-Sindicato, maio de 1996.

Revista do Cpers-Sindicato. **Temperatura Máxima – Lutas esquentam o inverno gaúcho**. Porto Alegre: Gráfica do CPERS-Sindicato e Fotoletras Grande Sul, 1997.

Revista do Cpers-Sindicato. **A luta do Rio Grande do Sul passa pelo CPERS-Sindicato**. Porto Alegre: Gráfica do CPERS-Sindicato e Fotoletras Grande Sul, 1998.

RIBAS, Fábio. Gestão Educacional na Perspectiva do Terceiro Setor: Caminhos da Parceria Público - Privada para o Fortalecimento da Escola Pública. IN: ACCORSI, Ana Maria Bueno (coord.) et alii. **Gestão Democrática do Ensino Público – Caderno 6 – qualificação da gestão: caminhando para o novo milênio**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 18ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SADER, Emir. Brasil entre vias y desvios. IN: CARRION, Raul K. M. e VIZENTINI, Paulo Fagundes (Org). **A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio**. Ed. Universidade UFRGS, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de Formação de professores: um passo à frente e dois atrás. IN: FERREIRA, Syria Carapeto e AGUIAR Márcia Ângela da S **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SILVA, João do Reis Junior. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

Sineta – Informativo do Cpers-Sindicato. Porto Alegre: VT Propaganda, maio de 2006.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e Reformas. IN: TOMASI, Livia de, Warde, Miriam Jorge, e HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil de 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. IN: TOMASI, Livia de, WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIAN, Antônio Valdir. **Novo Sindicalismo: crise e perspectivas na sociedade brasileira contemporânea**. Santo Ângelo, 2002, 321 p. (Dissertação de Mestrado em Estudos de

História Latino-Americana) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

VICENTE, Francisco. A resistência aos planos de ajuste do FMI. IN: CARRION, Raul K.M. e VIZENTINI, Paulo Fagundes (Org). **A crise do capitalismo globalizado na virada do milênio**. Ed. Universidade UFRGS, 2000.

WERLE, Flavia Obino Correia e LARA, Luciana Maccari e MACHADO, Renata Lisboa. Conselhos Escolares como Espaço da Prática Democrática. IN: ACCORSI, Ana Maria Bueno (coord.) et alii. **Gestão Democrática do Ensino Público – Caderno 6 – qualificação da gestão: caminhando para o novo milênio**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 1997.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo B – Questionário aplicado a Professores

Anexo C – Questionário aplicado a Diretores

Anexo D – Questionário aplicado a Dirigentes do CPERS

ANEXO A

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, professor(a) _____, pelo presente consentimento livre e esclarecido, declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada do objetivo deste trabalho, qual seja, “REFORMAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL”. Sei que para mim não há risco algum em participar do mesmo e poderei desistir a qualquer momento, se assim o desejar e, ainda, sei que me é assegurado o compromisso com o sigilo e a ética neste trabalho, respeitando a privacidade de cada participante. Estou de acordo que utilizem os dados obtidos por meio das narrativas e entrevistas, bem como os encaminhamentos que eventualmente poderão ser propostos, como artigos científicos, apresentação e divulgação em eventos desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Celito Urbano Luft Pesquisador	Fones: 55 3744 -14 32 – 55 3744-92 00 e-mail: celitoluft@tcheturbo.com.br Matrícula: 957956 Mestrado em Educação
Profª Drª Berenice Corsetti Orientadora	Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS

ANEXO B

Questionário aplicado a Professores

1. As décadas de 1970 a 2000 evidenciaram mudanças em nível mundial, caracterizadas pelo processo de globalização, neoliberalismo, modificações no mundo do trabalho, entre outras. Na sua opinião, esse processo influenciou a definição das políticas públicas, particularmente no Brasil?

02. Estas mudanças tiveram influências na vida dos professores, em sua atuação na escola e em sala de aula? Se tiveram, comente estas mudanças.

03. Nos anos de 1990 várias reformas educacionais foram implementadas no Brasil. Os professores discutiram estas reformas na escola? Que reação o senhor percebeu nos professores diante das reformas?

04. Qual foi o posicionamento dos professores perante as reformas educacionais ocorridas durante os oito anos do governo FHC?

05. Durante a década de 90, você percebeu alguma mudança na estratégia de lutas desenvolvida pelo CPERS-Sindicato? Se percebeu, como explica esta mudança?

ANEXO C

Questionário aplicado a Diretores

01. As décadas de 1970 a 2000 evidenciaram mudanças em nível mundial, caracterizadas pelo processo de globalização, neoliberalismo, modificações no mundo do trabalho, entre outras.

.Na sua opinião, esse processo influenciou na definição de políticas públicas, particularmente na educação brasileira?

02 .A Coordenadoria Regional de Educação, à qual pertence a sua escola, discutiu estas mudanças nos encontros que realizou com os diretores? Qual era o posicionamento da Coordenadoria? Como reagiram os seus colegas diretores? Como essas mudanças repercutiram na administração da escola da qual o senhor foi diretor?

03. Os professores da escola, da qual o senhor foi diretor, discutiram estas reformas? Que reações o senhor percebeu nos professores?

04. Na sua opinião, a escola melhorou ou não a partir dessas reformas? Justifique a sua resposta.

ANEXO D

Questionário aplicado a Dirigentes do CPERS

01. As políticas educacionais da década de 90, resultantes do processo de globalização neoliberal, influenciaram na atuação do CPERS-Sindicato? Se influenciaram, comente estas influências. Na sua opinião qual deve ser a função do CPERS-Sindicato frente às mudanças ocorridas no processo produtivo?

02. As reformas educacionais realizadas durante o governo FHC (1995-2002) foram discutidas com a categoria? Qual foi o grau de participação da categoria? Que reações você sentiu na categoria?

03. Das reformas educacionais implementadas no Brasil durante a década de 90, comente a que teve maior impacto sobre o magistério. Se possível, especifique este impacto.

04. A participação da categoria nas Assembléias Regionais e Estaduais durante a década de 90 decresceu. Comente as causas dessa diminuição de participação.

05. Na relação da entidade com os governos estaduais durante a década de 90, você percebeu alguma mudança em relação à década anterior? Se percebeu, comente essas mudanças.