

Capítulo I

A construção da cidadania e a dimensão política da escola pública no Brasil

“Sem desconhecer a autonomia, sempre relativa, da política e da especificidade que a distingue no conjunto de uma transformação social, a compreensão da política é impossível no marxismo à margem do reconhecimento dos fundamentos econômicos e sociais sobre os quais repousa, e das formas pelas quais os conflitos e alianças geradas no terreno da política remetem a discursos simbólicos, ideologias e produtos culturais que lhes outorgam sentido e fazem sua comunicação com a sociedade.” (Borón, 2001: 96-7)

A epígrafe acima nos leva a afirmar que pesquisar os documentos oficiais de uma Secretaria Municipal de Educação, dentre eles o projeto político-pedagógico proveniente das unidades escolares – nosso objeto de estudo -, não pode estar encarcerado no desejo de obtenção um resultado imediato como, por exemplo, entender sua contribuição delimitada apenas à diminuição de repetência dos educandos. Para além deste importante fator, há que se pensar que homens e mulheres estamos formando e, desta forma, que tipo de cultura¹ - no sentido dado por Gramsci a este termo - estamos criando. Portanto, o que queremos destacar neste início de texto, é que o projeto político-pedagógico, assim como outros documentos oficiais com este teor, não podem ser analisados apenas do ponto de vista técnico-pedagógico, mas devem ser objeto de uma análise atenta, sobretudo dos discursos simbólicos e ideológicos que lhe permeiam. Em outros termos, ao nos embasarmos numa perspectiva marxista, almejamos trazer para o interior desta pesquisa a historicidade presente na elaboração destes espaços discursivos – composto por três conjuntos de textos. Desta forma, analisaremos estes documentos como produtos das relações sociais, ou seja, sua construção se inscreve no bloco histórico² de uma determinada época. É a partir deste bloco histórico que poderemos vislumbrar como se estabelece a hegemonia de uma determinada classe social dirigente sobre as demais, delineando, assim, como seus interesses se convertem nos interesses da maioria da sociedade, justificando e

¹ Segundo Neves (Comunicação Oral, 2005, EPSJV/Fiocruz), a cultura, para Gramsci, é o conjunto de estrutura + superestrutura, ou seja, é a forma de pensar, agir, sentir, que são historicamente datadas. Assim, ao pensar a cultura, Gramsci a compreende num sentido antropológico que não se aparta da política e da economia.

² Bloco histórico, para Gramsci, se constitui na relação entre Estado e sociedade, entre economia e política; relação e unidade entre contrários, historicamente configurada.

legitimando seu domínio. Em outras palavras, não podemos analisar os projetos político-pedagógicos de forma estanque, independente, mas compreendê-los em sua totalidade, no sentido dado pela perspectiva materialista histórica.

Ao pensarmos a partir do interior da Escola pública, deparamo-nos com o papel educador do Estado, já anunciado pela tradição francesa (Lepelletier de Saint-Fargeau, 1891/1907 apud Valle, 1997: 89). Também Gramsci destaca o papel educador do Estado, um estado ético que, nas palavras do autor, deveria ter por compromisso “...*eleva a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, (...) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes.*” (Gramsci, 1988 apud Neves, 2002). Concernente com esta idéia é que a escola se reveste numa das mais relevantes atividades do Estado. Num estado de cunho capitalista, esta vertente acaba por ter um maior domínio, propalando sua lógica – apesar das contradições que possam surgir.

Desta forma, ter o espaço discursivo do projeto político-pedagógico como material primordial de nossa pesquisa é, na verdade, refletir sobre as políticas públicas educacionais desenvolvidas em nosso país e, para tanto, faz-se pertinente delinear nossa compreensão sobre estas.

De acordo com Muller e Jobert (in: Azevedo, 2001; Höfling, 2002), as políticas públicas podem ser definidas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado implementando um projeto de governo. Isto não quer dizer que as políticas públicas possam ser reduzidas a políticas estatais, visto que estas se constituem mais amplamente ao refletirem o conjunto de embates ocorridos no interior de uma dada sociedade. Desta forma, as políticas públicas trarão sua marca histórica, político-ideológica, refletindo as representações sociais, o universo cultural e simbólico, os processos de significação daquela realidade social.

Poulantzas (in: Azevedo, 2001) afirma que nas políticas públicas estarão presentes as relações de poder e de dominação, os conflitos presentes no tecido social, sendo o Estado o seu *locus* de condensação. O Estado, por sua vez, também se constitui como um espaço de pugna política, expressando a agregação e a materialização de forças entre sociedade civil e política (Dourado, 2002). Podemos dizer que este é um conceito ampliado de Estado, mais afeito ao pensamento gramsciano que àquele proveniente de Marx e Engels. Na obra “A Ideologia Alemã”, estes autores dirão que o Estado

“...não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa quanto internamente. (...) disso decorre que todas as instituições comuns passam através da mediação do Estado e recebem uma forma política.” (MARX et ENGELS, 2002: 74)

Abrangendo a perspectiva marxista, Gramsci pensa o Estado numa concepção mais ampla, composto não somente pelos aparelhos coercitivos do Estado, provenientes da sociedade política – as forças armadas que devem impor as leis – como também pela sociedade civil, composta pelos aparelhos privados de hegemonia - a escola, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, os meios de comunicação, dentre outros – que têm por função repercutirem os valores simbólicos, as ideologias dos distintos grupos que compõem a sociedade (Coutinho, 1996).

A perspectiva gramsciana não anula a preponderância de uma classe social ante as demais. Ela simplesmente quer ressaltar que a coerção sozinha já não é suficiente para se manter a hegemonia³, pois se faz necessária a existência de distintos mecanismos de legitimação que garantam o consenso dos subordinados. Assim, haverá no interior do Estado a peleja entre interesses conflituosos, pondo em xeque a unidade de seu poder.

“Se o Estado é composto por múltiplos aparelhos e, ao mesmo tempo, é influenciado por uma mutável e dinâmica correlação de forças entre classes e frações de classe, disso deriva que, em sua ação efetiva e em momentos históricos diversos, diferentes aparelhos poderão ser mais ou menos influenciados por diferentes classes e muitas políticas específicas do Estado...” (COUTINHO, 1996: 39-40)

É neste campo de embates que as políticas públicas sociais também vão sendo instauradas. A princípio, as políticas sociais - conquistadas pelos movimentos populares do século XIX, devido ao conflito capital versus trabalho - visariam garantir, por parte do Estado, a redistribuição dos benefícios sociais, a fim de minimizar as desigualdades estruturais produzidas pelo sistema

³ O conceito de hegemonia do ponto de vista gramsciano (2004a), se configura através de uma disputa pela direção da sociedade, não só no nível interno de um país, como também entre as distintas nações. Esta relação de hegemonia se constitui, assim, numa relação pedagógica, onde os diversos aparelhos se embatem para que as teses de suas classes sociais possam se tornar legítimas diante de toda a sociedade, garantindo, desta forma, a concretização de seus interesses específicos.

socioeconômico⁴. A Educação entra neste *hall* de conquistas, sendo permeada, também, pelos embates da sociedade e pelo tipo de Estado que passa a ser responsável por sua execução.

Durante o século XX, o mundo capitalista vivencia grandes acontecimentos que influenciaram as suas relações de poder, tais como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e a Grande Depressão (1929). Durante estes acontecimentos, o sistema capitalista vai sofrendo baques intensos, não só devido à crise econômica vivenciada, como também na denúncia à irracionalidade do sistema capitalista – realizada pelos países do bloco comunista. Os movimentos fascistas também surgem, contestando a aliança do liberalismo com a democracia – regime considerado indolente para fazer frente à crise econômica. Estes acontecimentos redefinem a história do capitalismo – não só ele procura retomar seu fôlego, como vão surgindo algumas lutas sociais por parte das classes subalternizadas.

Na América Latina surge, entre os anos de 1930-1960, governos populistas, cuja política se configura na forte intervenção do Estado na economia, a fim de recuperar-se do baque vivenciado no mundo com a crise de 1929. A ênfase no desenvolvimentismo nos países da América Latina e Caribe foi também uma resposta à desestruturação sofrida devido à II Guerra Mundial (1939-1945), que trouxe a necessidade de recomposição de diversos países, reordenando-se não só os mercados nacionais, como o comércio internacional, tendo a burguesia como sua dirigente⁵.

Após a II Guerra Mundial, então, além da recomposição pelas sendas da economia, se fazia necessária a dominação por outras vias. É dessa forma que, no

⁴ Dialeticamente, esta redistribuição de benefícios também se constituiu como uma concessão do capital a fim de se recuperar da crise em que se encontrava. Posteriormente, elaboraremos melhor essa questão.

⁵ Contextualizando brevemente a sociedade brasileira, segundo Sodré (apud Romanelli, 2003), o Estado Novo (1937-1945) foi fruto da aliança entre a burguesia, o latifúndio e o imperialismo contra os movimentos de oposição surgidos a partir de 1935. Para Otávio Ianni (apud Romanelli, 2003), os golpes, revoluções e movimentos ocorridos em nosso país após a Primeira Guerra Mundial, são consequência de uma certa consciência nacional que se vai gestando, incitando câmbios não apenas no campo político, mas também, no econômico. Nas palavras de Ianni (1971), esses acontecimentos são a manifestação “...*das relações, tensões e conflitos que os setores novos ou nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio. Por essas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes, as revoluções e os movimentos armados ocorridos no Brasil desde a Primeira Guerra Mundial devem ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo internos e externos. (...) ...esses rompimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial.*” (apud Romanelli, 2003: 54)

período da Guerra Fria, a educação é tida como elemento primordial para estabelecer a segurança. Segundo Colby e Dennett (1998, apud Leher, 2002: 5), a concepção difundida desde àquela época era que para poder conquistar a América Latina com mais efetividade, deveria haver o controle das mentes dos seus intelectuais, investindo, desse modo, na dominação de seus processos educacionais.

A reestruturação na Europa após a Guerra se configurou a partir da instauração do *Welfare State* nos países daquele continente, onde a presença do Estado se fez forte, visto que este tinha por responsabilidade assistir e apoiar aos cidadãos, resguardando-os das agruras próprias de uma sociedade mercantil. Formou-se na Europa o consenso keynesiano, simbolizado pelo Acordo de Bretton Woods⁶ (1944), onde representantes de 44 países se reuniram com o fito de delinearem propostas para a criação de um Fundo Monetário Internacional e de um banco que pudessem contribuir para o reordenamento das finanças mundiais e do desenvolvimento dos estados nacionais. Datam assim, desta época, a fundação do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Acordo de Tarifas e Comércio (GATT).

Foi a partir destas instituições que a dependência dos países em desenvolvimento – da América Latina e do Caribe – em relação aos países desenvolvidos começa a se instalar de forma, cada vez mais, brutal. Empréstava-se dinheiro a estes países com a promessa de seu desenvolvimento, em troca de uma regulamentação cada vez mais forte, facilitando-se a entrada de empresas multinacionais para a exploração, não só da matéria-prima contida nestes países, como de sua própria mão-de-obra. Nesta exploração de mão-de-obra não

⁶ “Este acordo simbolizou e imprimiu uma direção consensual entre uma multiplicidade de países em diferentes fases de desenvolvimento, o chamado “consenso keynesiano”, porque foi baseado no plano proposto por Keynes, de acordo com suas teorias econômicas, em que a autoridade política, o estado, age para regular um universo de atividades privadas, com o intuito de preservar seus resultados.

O planejamento econômico torna-se o instrumento por excelência da burocracia estatal para a gestão do próprio mercado, garantindo a sua realização no sentido da acumulação capitalista: a) gerindo tanto a reprodução ampliada do capital; regulando as funções do mercado no sentido de evitar danos aos investimentos; b) quanto a reprodução ampliada do trabalho, negociando o pleno emprego e regularizando as condições de trabalho; como também mudando a forma das relações de poder no estado, modificando o estado em sentido restrito para atender às demandas de socialização da participação política, incorporando as demandas da classe trabalhadora, reconhecendo, deste modo, os conflitos entre as classes sociais e a necessidade de negociação.” (Mello, 2004: 62-63)

escaparam os supostos intelectuais e profissionais que deveriam servir à burocracia estatal em recente formação, contribuindo para a reprodução ampliada do capital.

O desenvolvimento brasileiro não foi distinto configurando-se, também, sob o esteio dos organismos internacionais. Recebemos assistência externa já na década de 50 e, a partir da década de 1960, tendo um Estado militar-tecnocrático (1964 – 1985), há o investimento na modernização conservadora financiada com capital internacional que, como triste herança, nos proporciona um processo de endividamento externo limitante para nossa capacidade posterior de investimentos. Data desta época, a presença de certa assistência externa a nível técnico, financiando projetos nas áreas econômica e social (sobretudo a Usaid – Agência para o Desenvolvimento Internacional) que teve como eixo condutor o *“formalismo contratual, inflexibilidade financeira e imposição de condicionalidades políticas”* (Fonseca, 2001: 14).

Nos anos de 1970, vivenciamos a aceleração e a generalização do processo de urbanização, ocasionando um êxodo acentuado do campo para a cidade. Tivemos como propulsores deste “desenvolvimento” dois órgãos de financiamento - o Banco Mundial (Bird) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bid). Entramos num quadro de crise prolongada que impulsionou os governos do “Estado de transição” a adotarem políticas de ajuste econômico cada vez mais fortes.

Enquanto isso, os estados regidos pelo keynesianismo investiam no pleno emprego, no crescimento do bem-estar de sua população – preocupando-se com a seguridade social, a educação, a saúde -, tendo a atuação de sindicatos fortes, com mecanismos de regulação política e corporativa.

Já nessa época, surgem as idéias do neoliberalismo, opondo-se veementemente, tanto teórica, como politicamente, ao Estado intervencionista e de bem-estar. O responsável por esta linha de pensamento é F. Hayek, com a obra *“O Caminho da Servidão”* (1944), denunciando que o suposto solidarismo existente neste tipo de Estado feria o princípio da liberdade, levando o país à constituição de homens indolentes, não competitivos, atravancando-se, assim, a prosperidade de todos.

Não obstante, suas premissas não tinham ainda um terreno fértil para florescer, já que a Europa se recuperava, vivendo a Era de Ouro do capitalismo

(Hobsbawn, 1995), entre os anos de 1950/1973, com uma expansão quase ilimitada e uma prosperidade material jamais vista. Esta realidade do pleno emprego apoiava-se em três condições: “...a reestruturação profunda do modelo de Estado (...) o impressionante avanço tecnológico (...) e o aumento acelerado no nível educacional da população” (Gentili, 1998: 84). Diante disto, forja-se a necessidade de um mercado de trabalho com trabalhadores qualificados que satisfizessem à atividade produtiva imensurável, assim como há a presença de um Estado com importante papel na contratação e promoção de emprego, sendo, portanto, responsável pela educação da população. A educação tem aí sua relevância e, diante da realidade econômica ditosa, entre os anos 50 e 60 do século passado, cria-se uma disciplina específica para sistematizar a doutrina oficial: a economia da educação fundamentada, por sua vez, na teoria do capital humano.

Na perspectiva macroeconômica, a teoria do capital humano apregoa que um país pode ultrapassar o estágio tradicional ou pré-capitalista se, a médio prazo, consegue acumular riquezas. Isto acarretará um aumento da desigualdade – que é considerado fator necessário – para, posteriormente, com o fortalecimento da economia, os excedentes poderem ser repartidos.

“O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados” (Frigotto, 1984: 39).

Na perspectiva microeconômica, a teoria do capital humano serve como sistema explicativo para as diferenças sociais de produtividade, de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A educação, pensada pela lógica da teoria do capital humano, é a produtora da capacidade de trabalho. O estatuto teórico da teoria do capital humano se constitui tanto numa teoria do desenvolvimento – onde a educação é entendida como um fator primordial para o desenvolvimento econômico e social, visto que ela é produtora da capacidade de trabalho, potenciando a renda (social e individual) –, como uma teoria da educação – onde a prática escolar, a ação pedagógica é entendida enquanto questão puramente técnica, portanto, a educação compreendida num aspecto instrumentalista e funcional (Frigotto, *ibid*). A contribuição que a escola deve fornecer ao mundo da produção, a fim de revigorá-lo, consistirá na produção de

“...um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (Frigotto, ibdi: 40-41).

Esta teoria servia aos intentos das agências internacionais que fortaleciam, cada vez mais, sua influência no processo de desenvolvimento dos países da América Latina, influenciando, paulatinamente, outros âmbitos das políticas internas destes países. Como os EUA tinham a predominância pelas decisões tomadas por esses organismos, ele foi se convertendo em potência hegemônica mundial⁷. Não obstante, mesmo transnacionalizando suas empresas e corporações, logrando adentrar os mercados nacionais, homogeneizar seus mercados internos, integrando-os ao mercado internacional, isto não deixou de representar para os Estados Unidos uma dívida interna alta, com déficits crescentes na balança de pagamentos. Os EUA, portanto, em sua prática, reafirmaram a análise elaborada por Marx e Engels (1979):

“Espoleada por la necesidad de dar cada vez mayor salida a sus productos, la burguesía recorre el mundo entero. Necesita anidar en todas partes, establecerse en todas partes, crear vínculos en todas partes. Mediante la explotación del mercado mundial, la burguesía dió un carácter cosmopolita a la producción y al consumo de todos los países. (...) Obliga a todas las naciones a adoptar el modo burgués de producción, las constriñe a introducir la llamada civilización, es decir, a hacerse burguesas. En una palabra: se forja un mundo a su imagen y semejanza.” (Marx e Engels, 1979: 26 e 28)

É desta forma, então, que forjando o mundo à sua imagem e semelhança, os EUA “espalham o vírus” de sua crise - o dólar, já instaurado como moeda de troca internacional, deixou de ser conversível com o padrão-ouro. Iniciava-se, assim, a *“...demolição de todo o rígido sistema monetário de câmbio (e crédito) fundado na paridade com o valor do ouro e fundado, também, nas garantias de estabilidade monetária devidas, em grande parte, às instituições de Bretton Woods”* (Mello, 2004: 68).

⁷ A título de exemplo, trazemos Marília Fonseca (1998) que, ao analisar as políticas no Banco Mundial no contexto brasileiro, destaca a configuração de um poder desigual entre os países-membros, no que tange à tomada de decisões. Assim escreve: *“Este poder se refere à própria estrutura decisória no interior da organização, que define o poder de voto através da contribuição de recursos financeiros: aproximadamente 50% dos votos são controlados por cinco países, dos quais os Estados Unidos detêm cerca de 20% (além do poder de veto); a Inglaterra 8%, a Alemanha 5,5%; a França 5,5% e o Japão 7,5% (segundo dados referentes ao final dos anos 80).”* (Fonseca, 1998: 174).

Surgindo mais uma crise estrutural do capitalismo, configurada de forma mais nítida a partir dos anos 70, há uma ameaça do *establishment* econômico e político. No entanto, esta ameaça tem seus rastros marcados anteriormente como, por exemplo, com o sentimento anti-EUA produzido nos países periféricos. Em resposta a esse repúdio, algumas ações indiretas começaram a tomar forma, sobretudo mediadas por organismos internacionais. É assim que, mais precisamente no ano de 1968, com a administração no Banco Mundial do então presidente Mc Namara, a orientação deste organismo se reconfigura. Percebendo a erosão do pensamento dominante de que a pobreza desapareceria à medida que os países se desenvolvessem, ele compreende que a pobreza crescente se constituía num perigo eminente para os países desenvolvidos (Soares, 1998).

A estagflação, vivenciada entre os anos de 1973 à década de 90, nos traz uma realidade de desemprego crescente – já que se introduziu, de forma cada vez mais acelerada, novas tecnologias de produção, tais como tecnologias microeletrônicas e informática, adoção de métodos neofordistas de organização do trabalho -, a instauração de um exército de mão-de-obra progressivamente desqualificada, a estagnação da economia e a inflação acelerada. Além disso, vivemos a época da transnacionalização da economia e a globalização dos mercados. As dívidas dos países periféricos aumentaram vertiginosamente e estes viram seu poder de pressão desfalecendo. Destarte, as agências criadas em 1944 não se dissipam, apenas reordenam-se, reestruturam-se, a fim de manterem a reprodução ampliada do capital. O Banco Mundial, regendo o ideário neoliberal, impôs reformas liberais de ajuste e reformas estruturais perversas, ampliando sua parcela de poder diante dos países devedores (Leher, 2002).

Não obstante, as contradições existem e, se na década de 80, o neoliberalismo estava em pleno vapor nos EUA (com Reagan) e na Europa (com Thatcher e Helmut Kohl), soprando seus ventos para a América Latina⁸, no Brasil há conquistas importantes.

O quadro de intensificação das relações de exploração da força de trabalho forja a necessidade de uma maior organização dos trabalhadores brasileiros que, lutando por seus direitos, construíram uma institucionalidade jurídico-política sindical e social. Iniciou-se, assim, uma tentativa de distanciamento da tutela do

⁸ É bom lembrar que o primeiro governo latino-americano a aderir à onda neoliberal foi o do ditador General Pinochet, no ano de 1973, no Chile.

Estado, configurando-se o embrião de uma sociedade civil mais participativa, tomando em suas mãos “...a responsabilidade política, intelectual e moral de organização da relação Estado/sociedade civil, bem como as relações entre capital e trabalho no interior das unidades produtivas.” (Neves, 1999: 35).

A Constituição Federal (1988) - adjetivada de “Cidadã” - traz alguns ganhos que, a título de exemplo, podemos citar: a) a liberdade de produção do conhecimento e a produção do conhecimento científico como aspectos necessários para a autonomia do país (Art. 219) e; b) para que uma instituição de ensino fosse considerada universidade, deveria assegurar a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207), entre tantas outras questões. Entretanto, tivemos também alguns retrocessos como o não investimento na reforma agrária. O fato é que alguns direitos conquistados conseguiram andar na contra-mão da tendência neoliberal já existente em nosso continente.

A reação conservadora foi imediata, visto que todos os presidentes que sucederam a Constituição declaram a ingovernabilidade de nosso país. Como simples exemplo, podemos citar que a partir do governo José Sarney – sendo, contudo, aperfeiçoada no Governo Collor e perpetuada nos governos de FHC e Lula -, a tendência nas políticas destinadas à produção científica e à produção de tecnologia colocam o Brasil como um país periférico que deve se subordinar aos países centrais (Sader e Leher, 2004).

Efetivamente, os organismos de financiamentos internacionais são ajudados, anos a fio, pelas elites econômicas dos países latino-americanos. Vemos ser instaurados conflitos e transtornos sociais – o que ameaça a estabilidade dos países credores. Diante deste quadro, como pontuado anteriormente, o Banco Mundial muda sua estratégia – de investimentos em infraestrutura, investe-se na área social – saúde, desenvolvimento rural, educação (Fonseca, 2001).

Trazendo a inquietação de Leher (2002: 3), indagamo-nos: “*o que pretende o Banco Mundial ao colocar a educação no topo de sua agenda política e, mais especificamente, o que esta instituição pretende ao reconfigurar os sistemas educacionais dos países periféricos?*”. A resposta deste autor é precisa: a preocupação do Banco Mundial com a reestruturação da educação nos países periféricos associa-se à questão da governabilidade-segurança, visto que se desconfia que os países periféricos não conseguiriam conter as possíveis tensões e

protestos de seu povo tão espoliado, acarretando transtornos sociais e instabilidades.

O Banco Mundial, re-estruturando sua política, assume o papel de coordenador dos ajustes econômicos, de negociador da dívida externa dos países em desenvolvimento, instaurando uma política preocupada com o binômio pobreza-segurança.

Seu âmbito de atuação se desloca para a área social – dentre elas a educacional - e, do mero financiamento, passa a constituir-se, também, como assistente na área técnica, na análise de políticas e pesquisas, divulgação de informações, entre outras tarefas (Bird, 1990: apud Fonseca, 2001). É, portanto, na década de 1990 que o Banco Mundial passa a investir em “*eventos educativos de abrangência internacional, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, cujas conclusões constituíram referência para a definição de políticas educacionais no Brasil.*” (Fonseca, 2001: 15).

A educação convertida, novamente, numa das frentes prioritárias, mais que contribuir para a melhoria do nível de renda, passa a exercer um papel fundamental na *estabilidade política* que propicia a realização dos negócios – supera-se, assim, o subdesenvolvimento e a marginalidade econômica através da educação adequada dos indivíduos. O entendimento sobre a educação retorna a um caráter instrumental, servindo à lógica do mercado, regulada pela ideologia do capital, ressuscitando-se, assim, a teoria do capital humano tão em voga nos anos 70 do século passado (Leher, 2002).⁹ A reificação desta teoria traz na linguagem hodierna a seguinte premissa: para que o país esteja incluído no mundo globalizado, seja competitivo, deve se investir em “recursos humanos”.

A política do Banco Mundial, destinada à educação, estará afinada com as reformas liberais de ajuste e reformas estruturais. Necessário aqui reproduzir as

⁹ “...o banco e outras agências internacionais de fomento passaram a destinar créditos para o desenvolvimento do setor social (incluindo educação, saúde e desenvolvimento rural), para atingir predominantemente determinados segmentos populacionais que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza, denominados grupos emergenciais ou de risco.

Essa questão pode ser observada pela própria evolução dos financiamentos. Se até o final dos anos de 60 não havia créditos do Banco destinados ao setor social, no período de 1968 a 1971 estes já apresentavam 7,7% dos empréstimos do Bird e no período de 1985 a 1989 chegaram a 15,5%. A mudança de orientação explica a tendência do banco de afirmar cada vez mais sua função política, especialmente como coordenador do processo de ajustes estruturais na década de 1990.” (Fonseca: 2001: 15-16).

palavras de Arruda (1997 apud Leher, 2002: 8-9) sobre o que consiste o ajuste estrutural:

“... liberar o mecanismo de mercado e fortalecer o seu papel no desenvolvimento econômico. O setor privado deveria ser o motor do crescimento com o governo desempenhando um papel de apoio a ele. O crescimento (e não mais o desenvolvimento) econômico seria o principal meio pelo qual a pobreza seria aliviada”

Regido pelos mandos neoliberais, o ajuste estrutural conseguiu dismantelar o arremedo de Estado Social que tínhamos em nosso país. Segundo Leher (2002), a doutrina neoliberal preconiza que a globalização seria a situação inexorável que deveríamos nos adequar, às custas de desempregos, privatizações, aumento da miserabilidade da população.

Ainda “dançando conforme a música”, o modelo de financiamento reservado à educação passa a ser denominado de contrapartida nacional, onde o Banco ressarce os investimentos que o próprio país se dispõe a fazer – a verba é repassada durante o tempo de execução dos projetos (Fonseca, 2001). Cada vez mais, as orientações econômicas são impostas para que novos empréstimos possam ser solicitados. Avança, desta forma, a intervenção dos países credores nas políticas nacionais dos países endividados, não só no aspecto econômico, mas, sobretudo, no plano político¹⁰. Agravando o quadro internacional, há a *“...adoção de um regime de câmbio flexível, o aumento vertiginoso do volume de operações financeiras em todo o mundo, a especulação sem freios nem lastro monetário”* (Mello, 2004: 73), o que possibilita a consolidação do modelo neoliberal no ocidente.

Se até os anos 80, o papel do Estado, em nosso país, não ousava ser questionado – pois deveria tanto planejar, como captar recursos financeiros para a atribuição e distribuição de verbas que subsidiassem o sistema educacional -, a partir dos anos 90 inverte-se essa lógica socializante, ideologizando-se o setor

¹⁰ No artigo citado na nota 8, Fonseca questiona a validade dos acordos internacionais no âmbito educacional, visto que estes não têm proporcionado ao nosso país nenhuma vantagem. Analisando os resultados financeiros, a autora destaca que nosso país investiu muito mais que os países credores, havendo pouca captação de recursos externos. Outro grande problema é que *“as ações de cooperação técnica à educação são caracterizadas pelo formalismo próprio aos acordos econômicos e a seus corolários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas. Por outro lado, os projetos do BIRD definem a priori uma racionalidade própria (modelos de gestão e de organização) que irá provocar incompatibilidades de ordem administrativa e financeira em seu confronto com a organização local.”* (Fonseca, 1998: 193).

público – e assim, serviços importantes para a instituição da democracia, como a educação e a saúde – a partir da lógica privatista.

Modificando seu discurso, a prática do neoliberalismo reinante passa a defender a instauração de políticas para os grupos denominados “emergenciais” ou “de risco”, compensando e aliviando sua situação de pobreza. A tônica se deslocará do ideal de “igualdade” – que não admite a escassez de recursos na qual vivemos – para a idéia de “equidade” – que tem por mote proporcionar “*a cada um o que lhe é devido.*” (Fonseca, 2001: 18). É diante desse redirecionamento político que as agências de fomento dão importância ao setor social.

“Convém considerar também que o discurso social incorpora uma retórica humanitária, respaldada por princípios de justiça e igualdade social, combate à situação de pobreza e busca da equidade na distribuição da renda e de benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação. Porém, no desdobramento desses princípios em políticas, os ideais humanitários são reduzidos a estratégias políticas que tendem a marcar mais as diferenças entre as classes sociais, assim como a sua participação nos benefícios sociais e econômicos.

O carro-chefe dessas políticas é a necessidade de incorporar o setor educacional ao processo de ajuste econômico, que supõe a diminuição do papel do Estado.” (Fonseca, 2001: 26)

A preocupação com o setor social, no entanto, é apresentado como uma “outra” visão – não mais o (neo)liberalismo individualista, que nos traz consequências sociais irreparáveis, nem o socialismo – visto que este foi derrotado. Vai se configurando um outro discurso, de um neoliberalismo mais “humanizado”, ou um “social-liberalismo” que, de acordo com o pensamento de Bianchi e Braga (2003: 207, apud Lima e Martins, 2005: 43), pode ser definido como “*um amplo movimento em escala internacional de incorporação de premissas do neoliberalismo por tradicionais partidos de orientação trabalhista e social democrata*”.

Observamos, assim, a partir do final da década de 1990 (1999 em Florença; 2000 em Berlim; 2002 em Estocolmo; e 2003 em Londres) a reunião de vários governantes da Cúpula da Governança Progressiva que pretendiam formular um projeto que ultrapassasse tanto as concepções de direita como de esquerda – ou seja, a Terceira Via. Vale ressaltar que nosso país se fez representar em 2002, a partir da presença do presidente da república à época – Fernando

Henrique Cardoso – e em 2004, como o atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.

Há, portanto, uma reorientação do discurso, que, por sua vez, não pretende atingir as premissas básicas do neoliberalismo. Ou seja, há evidências de que as bases da teoria liberal permanecem como alicerces do neoliberalismo de Terceira Via e para ilustrar esta assertiva, podemos destacar a concepção de democracia existente neste discurso que a entende como

“uma categoria política que dimensiona o direito à participação formal, à livre iniciativa dos indivíduos na vida em sociedade e à possibilidade de diálogos entre os indivíduos com a aparelhagem do Estado na busca de soluções para problemas controversos.” (Lima e Martins, 2005: 47)

Almeja-se obliterar, com este discurso, um forte paradoxo existente no capitalismo de que não podemos socializar a participação política se há uma apropriação privada, constante e progressiva, dos bens sociais, culturais e econômicos.

Outra questão importante a ser destacada é a reversão que se faz sobre o entendimento de sociedade civil. O argumento do neoliberalismo de Terceira Via pode ser apresentado da seguinte maneira: vivemos uma época de grandes incertezas e instabilidades; o mundo está descontrolado e não conseguimos explicar mais os fenômenos que constituem nossa sociedade. Um pequeno parêntese: não se problematiza as causas desse descontrole, dessa instabilidade; dessa impotência para explicar e reordenar a realidade – portanto, não se coloca em tela o sistema capitalista que historicamente ocasionou esta realidade. Voltando ao argumento: diante deste caos, o homem não é um sujeito histórico, mas um sujeito que deve se adequar às instabilidades, às constantes mutações, adaptando-se o melhor possível.

Assim, para que homens e mulheres – que são convertidos em atores sociais – se organizem na sociedade globalizada (outro parêntese: a globalização é compreendida somente como um fenômeno que redefine “tempo-espaço”, descartando-se qualquer análise econômica e política que nos possibilite enxergar que ela acentua a hierarquização entre países, centralizando a riqueza e ampliando as desigualdades) devem expandir sua capacidade de “reflexividade social”. Ora, nesta sociedade globalizada, para que os atores sociais exerçam sua “reflexividade

social”, faz-se necessário sua integração à sociedade da informação, sendo bem educados e informados. Estes atores sociais bem educados e informados configurarão uma “sociedade civil ativa”, que incorpora uma nova cultura cívica, compreendendo-se como uma “agência” prestadora de serviços e, mais ainda, como o *locus* de resgate da solidariedade perdida, da renovação dos laços fraternos desfeitos. A luta de classes, a reivindicação de direitos são excluídos do léxico desse novo discurso.

Entretanto, a hegemonia do capitalismo não se estabelece sem nenhuma resistência. Debruçando-nos novamente em nossa história, realizando uma breve retrospectiva, a ditadura militar, a serviço da modernização capitalista propiciou, através desta modernização, o desenvolvimento das bases objetivas de uma sociedade civil, plural, com focos de articulação. Mais uma vez, podemos refletir a articulação da educação nesse processo e os embates ocorridos entre o capitalismo e as distintas formas de resistências que lhe são imputadas.

Se no início do processo de industrialização o domínio do conhecimento científico se restringia a um grupo restrito de trabalhadores, posteriormente, com a incorporação da racionalização nas relações sociais de produção, a relação ciência/trabalho e ciência/vida acabam por exigir a (re)qualificação da força de trabalho. Para que esta formação se efetive, demanda-se um espaço de aprendizagem específico – a escola – que terá a função de socializar o saber a ser utilizado pelo capital para o processo de intensificação da racionalização do trabalho. É assim que “... *a abrangência dos sistemas educacionais está condicionada ao nível de produtividade do trabalho exigido*” (Neves, 1999: 26). A escola, no Estado capitalista, deverá (con)formar um outro tipo de trabalhador, não apenas nas bases técnico-científicas, mas também afinado com a nova cultura instituída, exigindo-lhe um outro comportamento.

É assim que os sistemas educacionais, no capitalismo contemporâneo, tanto irão responder às necessidades de valorização do capital, como vão sofrendo uma subversão por parte das classes trabalhadoras para estarem mais afinadas às suas demandas, socializando-se o saber socialmente produzido. A instituição escolar, portanto, vai sendo estruturada para servir à reprodução das relações sociais de reprodução capitalistas, mas seu objetivo primeiro é estorvado, dando espaço para a luta de classes que almejam a superação destas relações.

Os ganhos e perdas desta pugna política será reflexo do grau de autonomia da sociedade civil em relação ao Estado estrito senso, delineando-se o quanto a instituição escolar logrou sua emancipação, ou continua subordinando-se às ideologias das classes dominantes.

Coutinho (2002) ressalta que saímos da ditadura como um país "ocidental" atravessado por "orientes"¹¹ - como diria Gramsci em *Cadernos do Cárcere*. Assim, com a abertura política em nosso país, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a sociedade civil se ativa, cresce e se consolida. Não obstante, nossa "ocidentalização" se configura como de tipo americano, ou seja, temos uma sociedade civil organizada, com tendência associativa, inteiramente despolarizada, na medida em que luta por interesses restritos, meramente econômico-corporativos. Não tendo objetivos universais, apresenta escassa dimensão ético-política (Coutinho, 2002). Portanto, hodiernamente, a socialização política choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder.

Desta forma, o projeto neoliberal vem se configurando cada vez mais hegemônico, embrenhando-se por todas as instâncias da vida cotidiana: alteram-se as relações de trabalho, o discurso da mídia, a linguagem cotidiana e, para oficializar este movimento, as ações governamentais também vão sendo regidas por seus imperativos. A hegemonia do neoliberalismo existe para além de sua dimensão política, alçando-se ao domínio cultural (Mello, 2004).

Em nosso país, o governo Collor foi a primeira expressão concreta deste projeto. Em 1990, portanto, dois anos após a aprovação da Constituição intitulada cidadã, este presidente já queria reformá-la, colocando como linhas mestras de sua atuação, a privatização, a flexibilização do mercado de trabalho, entre outras idéias básicas do neoliberalismo. Tinha por objetivo cancelar a influência que as classes subalternas tiveram no processo de transição e suas conquistas no recente

¹¹ Carlos Nelson Coutinho, num artigo em que analisa a democracia no Brasil, traz Gramsci para explicitar a configuração de nossa sociedade. Assim diz Coutinho (2002: 21-22): "*Gramsci faz uma distinção extremamente pertinente entre o que ele chama de "sociedades orientais" e "sociedades ocidentais". Ao falar em "Oriente", ele está pensando claramente na Rússia de 1917, embora depois generalize o conceito para os povos coloniais e semicoloniais, para o que hoje chamaríamos de "Terceiro Mundo". E Gramsci assim define uma sociedade "oriental": nela, o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa. Ao contrário, no "Ocidente" - e aqui ele está pensando nos países desenvolvidos da Europa Ocidental e nos Estados Unidos (a Itália, como a Grécia, a Espanha e Portugal, são para ele "Ocidente periférico") - existiria para Gramsci, notem bem, uma relação justa (...), uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil.[Assim] No Ocidente, também temos um Estado forte, só que a ele se contrapõe uma sociedade civil igualmente organizada, articulada e forte.*"

processo constituinte. Sua proposta de organização da sociedade era semelhante ao modelo americano, fazendo política-espetáculo. A partir daí, houve a limitação da participação popular na coisa pública e um estímulo à orientação privatista e corporativa. Nossa história de participação, conquistada tão recentemente, sofre sérios recuos, fazendo com que o país retornasse aos estreitos marcos da democracia representativa clássica (Neves, 2000).

Esquadrinhando o delineamento do objeto desta pesquisa, é mister refletirmos como a hegemonia neoliberal resvala no campo educacional. Assim, em relação a este, duas estratégias políticas foram elaboradas para obstruir a participação popular¹² na elaboração da nova LDB:

“...primeiramente, a obstrução pura e simples do processo de tramitação da nova lei; mais tarde, a apresentação de um projeto de lei próprio (...) da autoria dos senadores Darcy Ribeiro (PDT/RJ), Maurício Corrêa (PDT/DF) e Marco Maciel (PFL/PE), que viesse a se adaptar às diretrizes neoliberais internacionais para a educação” (Leher, 1997; Melo, 1998; apud Neves, 2000: 153).

Esta adequação de intelectuais orgânicos da burguesia à lógica neoliberal instaura uma correlação de forças desfavorável à democratização da gestão do sistema nacional de educação.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso houve, efetivamente, a implementação da política neoliberal, concentrando o poder no grande capital financeiro, sobretudo o internacional. Em relação ao campo educacional, sua administração utilizou procedimentos autoritários nas políticas governamentais para a educação escolar, das quais podemos citar a promulgação da lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que normatizou o funcionamento do novo Conselho Nacional de Educação, perdendo sua autonomia diante do governo, transformando-se em órgão colaborador do Ministério da Educação. Há também, em seu governo, o estreitamento do espaço de participação popular na gestão do sistema educacional. A lei que cria o Conselho Nacional de Educação, transformando de instituição do Estado em órgão de Governo, dotando o Executivo Central de amplos poderes na definição da política educacional (Neves, 2000).

¹² Exemplificamos a partir da participação popular por entendermos que este é um aspecto de extrema importância ao pensarmos o projeto político-pedagógico no interior das unidades escolares.

Vale ressaltar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases¹³, promulgada em 20 de dezembro de 1996, elimina o Fórum Nacional de Educação, mesmo como órgão de consulta e de articulação com a sociedade na definição da política educacional e credita a elaboração do Plano Nacional de Educação¹⁴ exclusivamente ao Ministério da Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cabendo ao Congresso Nacional a sua aprovação (artigo 87).

Também a LDB propiciará a vinculação da gestão democrática – bandeira de luta dos educadores progressistas na década de 80 – com a lógica privatista que assolará as políticas educacionais nos anos 90. Relacionado a essa gestão aparecerá, pela primeira vez, a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico¹⁵ (inciso I do 12º artigo).

No entanto, seria limitante de nossa parte reduzir o aparecimento deste instrumento a um mero aspecto legal, visto que sua contextualização nos remete à luta mais ampla da sociedade, sobretudo na pugna dos educadores por uma escola pública, democrática e de qualidade. Neste embate, ao mesmo tempo em que os sistemas educacionais do capitalismo contemporâneo respondem às necessidades de valorização do capital, também haverá certa pressão popular pela consubstanciação do acesso ao saber socialmente produzido (Neves, 1999).

Apesar de não ser explicitado na LDB qual o teor esperado para o PPP, ele deve ter a responsabilidade de fundamentar o trabalho pedagógico do estabelecimento de ensino. Sua legitimação se dá, sobretudo, a partir do 14º artigo, ao se regulamentar a gestão democrática das escolas públicas. Consoante com esta lei que, por sua vez, esteve afinada aos mandos e desmandos dos organismos internacionais, o PPP acabou por configurar-se a partir de um discurso de modernização, de reforma educativa. Destarte, demandas históricas dos

¹³ A partir de agora, sempre que citarmos esta lei, abreviaremos por LDB.

¹⁴ “*Por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio de correlação das forças sociais gerias e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento.*

Nesta perspectiva, a apresentação de dois planos nacionais de educação, um do governo e outro da sociedade civil, evidencia o atual estágio da correlação de forças sociais no campo educacional no Brasil do final dos anos de 1990, materializado pelo acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e de educação – a proposta liberal-corporativa e a proposta democrática de massas – que vêm se embatendo desde o final dos anos de 1980, no processo de definição da política educacional brasileira dos anos iniciais do século XXI.” (Neves, 2000: 147-148).

¹⁵ A partir de agora, sempre que nos referirmos a estes documentos, abreviaremos por PPP.

movimentos populares foram legalizadas e podemos, a título de exemplo, vê-las refletidas nos artigos 14 e 15 da LDB que preconizam:

“14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares... progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (...)” (Brasil, 1997)

Não obstante, como argumenta De Rossi (2002; 2003; 2004), estas formas de participação solapam seu conteúdo na medida em que o sistema nacional de educação não é viabilizado como um sistema unitário e orgânico, esvaziando-se sua dimensão pública e democrática.

Compactuando com as políticas de focalização, no “pacote-mínimo” destinado à Educação, os investimentos se concentraram na Educação Básica – mais especificamente o que chamamos, hoje, de Ensino Fundamental: 1ª a 8ª séries. Assim, medidas devem ser viabilizadas para a melhoria deste grau de ensino, sendo uma delas a defesa de uma gestão mais democrática, menos burocratizada e centralizada, deixando à escola a responsabilidade pelos seus resultados de ensino. Para tanto, há que viabilizar medidas de descentralização (ou desconcentração?¹⁶) – administrativa e pedagógica – possibilitando à escola uma maior autonomia. Acoplada à idéia de autonomia, vem a defesa da elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, da formação continuada dos educadores, de uma maior participação da comunidade no cotidiano escolar, pontos estes consubstanciados no Plano Decenal de Educação Para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96).

¹⁶ Martins (1998) explana a diferença entre as políticas de descentralização e desconcentração. Apesar das políticas da década de 1990 proclamarem-se descentralizadoras, estas se pautavam, efetivamente, em mecanismos de desconcentração, visto que objetivavam “assegurar a eficiência do poder central, refletindo um movimento de cima para baixo”. Para instituírem-se como políticas descentralizadoras, a lógica utilizada deveria ser inversa, ou seja, deveria partir de um movimento “de baixo para cima”, onde o local pudesse acenar suas necessidades para o poder central. Assim, se nos voltarmos sobre a reflexão da descentralização educativa, a autora enfatiza que a sociedade civil é quem se mobilizaria para pensar e formular seus planos e programas, visto que os governos passam, mas a sociedade permanece. Portanto, ela deveria ter maior participação na elaboração de políticas públicas nas distintas esferas governamentais – municipais, estaduais e federais.

Além disso, de Rossi enfatiza que os atores que são convocados a participar, a exercitarem sua cidadania, vivem uma realidade de espoliação dos parques direitos sociais que conquistamos na história de nosso país, proporcionando, assim, um esvaziamento da política como projeto de transformação social.

Como reflete Veiga (1995), a escola, estando imersa numa sociedade capitalista, irá refletir, na própria organização do trabalho pedagógico, as determinações e contradições dessa forma de organização que a sociedade se deu.

No que concerne ao governo Luiz Inácio Lula da Silva, a situação não tem se modificado. Apesar de se eleger como um candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), o candidato Lula, desde o início foi se afastando das tradições petistas. Conforme analisa Fontes (2005), nos seus dez primeiros anos, o Partido dos Trabalhadores se pautou na primazia da organização de classe sobre a representação eleitoral. Além disso, buscava requalificar a política até então instituída em nosso país, visto que “...recolocava em tela simultaneamente a questão da organização de cunho popular e das formas de representação eleitoral e parlamentar a construir.” (Fontes, op. cit., 285).

A prática petista instaurava diferenças na dinâmica política do país, a saber:

- O que deveria ser entendido como desvios da política parlamentar, era anunciado pelos partidos dominantes e pela grande imprensa como a lógica das instituições. Assim, o PT, buscava denunciar “*o fulcro das fragilidades do processo parlamentar no Brasil*” (Fontes, op. cit., 291). Desta forma, “*os parlamentares eleitos pelo PT desencadearam um processo bastante peculiar de análise das políticas públicas e de evidenciação do modus operandi do parlamento brasileiro.*” (ibdi: 296)

- Por ser um partido que concentrava grande diversidade de movimentos sociais, eram freqüentes os embates entre as bases e os eleitos. Essa tensão permanente, impedia, de certa forma, que a dicotomia entre estes se estabelecessem, cerceando a apropriação privada dos postos eletivos.

No entanto, diante dos câmbios a nível nacional e internacional, o PT modifica suas estratégias de atuação, percorrendo as trilhas do pragmatismo que até então denunciava, a fim de alcançar a eficácia eleitoral em curto espaço de tempo. O primordial não era mais a organização de classes, mas a lógica de

representação, tendo o mercado eleitoral como palco central de sua ação partidária.

Para ganhar espaço nesse mercado, o candidato à presidência do país pelo PT, Lula, nas eleições de 2002, encaminha-se ao centro, capitalizando os anseios dos insatisfeitos, sem no entanto, deixar de se coadunar à “burguesia nacional” e se curvar às demandas dos segmentos internacionalizados. Diante destes, comprometia-se, em sua “Carta aos Brasileiros” (junho de 2002), a manter “*a regulamentação das reformas de ajuste estrutural, como as reformas administrativa e da previdência e o engajamento na criação da ALCA*” (Leher, 2003: 83), o que lhe conferiu o apoio do FMI.

Ao se tornar presidente do país, Lula compactua e perpetua a política econômica do governo anterior. Na área econômica, seus representantes – presidente do Banco Central; ministro da Fazenda; ministro do Desenvolvimento, Indústria e do Comércio Exterior; ministro da Agricultura; ministro da Integração – são provenientes “do mercado”, ou apresentam afinidades com as políticas neoliberais e com empresários ligadas ao setor de *agrobusiness*.

O comando político do governo se configurou pela tendência majoritária - a Articulação -, responsável pela guinada do partido à centro-esquerda. A área social se configurou de forma *compósita*, tendo representantes tanto da tendência majoritária, como dos segmentos da esquerda e dos partidos aliados. No entanto, a atuação destes ministérios ficou restrito, devido aos cortes exorbitantes em seus orçamentos por exigência do Ministério da Fazenda.

Na análise de Paulani (2006), de fato, o governo Lula está afinado com as políticas neoliberais e apresenta três razões para esta sua afirmativa: a) seu governo adere à plataforma de valorização financeira internacional; b) afirma a existência de uma única política macroeconômica correta e cientificamente comprovada e, diante disso, o crescimento só ocorrerá a partir do rearranjo da política microeconômica; c) a política social é pautada por “políticas compensatórias de renda” que se distanciando da tão propalada “inclusão social”, acabam por acirrá-la, ampliando as fraturas sociais¹⁷.

Coadunando-se ao pensamento acima explicitado, podemos acompanhar a análise de Leher (2003) que salienta que todo programa do governo Lula, na área

¹⁷ A autora nos fornece uma informação contundente sobre a idéia da renda mínima: seu maior defensor foi Milton Friedman.

social, apresenta o viés de focalização, desconsiderando-se as políticas de cunho universal, fruto de longas lutas dos movimentos sociais em nosso país. A ação social emblemática do governo Lula foi o programa “Fome Zero”, que se inscreve na cartilha das políticas focalizadas, sem repercussão significativa no âmbito nacional.

Também para Neves (2004), o governo Lula, no que condiz ao campo educacional, não oferece um projeto distinto daquele que temos vivenciado desde o fim do século passado. Em outras palavras, a autora analisa que, nesta história recente, tivemos uma série de reformas educacionais que objetivaram adequar a escola aos mandos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial. Neste projeto, o papel dos países periféricos, como o Brasil, foi de submissão ao capital internacional financeiro e produtivo, deteriorando o mercado interno e propiciando a superexploração da força de trabalho; submissão na área da ciência e da tecnologia; e vivência de uma democracia formal, onde a ausência de conflitos e o desmonte das organizações sociais foram a tônica.

Para esta educadora, mesmo havendo um espaço para a contra-hegemonia dentro das escolas, o que vem sendo predominante é a difusão da concepção do mundo da classe dominante e dirigente, ou seja, a hegemonia burguesa. Neste contexto, os intelectuais formados no interior da escola acabam sendo educados para a submissão.

Analisando a formação do intelectual urbano hodierno, a autora supracitada afirma que, do ponto de vista técnico, houve um aumento de escolaridade das massas de trabalhadores, onde os conhecimentos científico e tecnológico são introduzidos e ampliados, visto que assim demanda o mundo do trabalho. Os intelectuais urbanos em sentido estrito, ou seja, aqueles que são formados nas escolas de nível superior para exercerem funções subalternas de hegemonia social e governo político para a burguesia, têm sua formação direcionada para a reprodução ampliada do capital. É neste sentido que as relações entre educação e produção irão se estreitando.

Aprofundando sua análise para o contexto neoliberal, Neves explicita que a formação do intelectual urbano para o neoliberalismo deve propiciar-lhe uma capacitação técnica adequada à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção; fornecer-lhe uma capacitação dirigente capaz de “humanizar” as relações de exploração – que é fruto do estreitamento da relação entre educação e

trabalho alienado; enfatizar o saber de sua experiência vivida supervalorizada e subdimensionar o conhecimento teórico produzido historicamente – idéias estas provenientes da teoria das competências (Ramos, 2001). Para que essa formação ocorra, a escola deve exercer um papel mais pragmático, inibindo o processo criador, a fim de submeter o conhecimento científico e tecnológico de nosso país ao dos países centrais. Esta formação também minimiza a capacidade da classe trabalhadora de criticar as relações sociais em curso.

Esta nova conformação da política em nosso país desarticulou e enfraqueceu a “...*organização social com base nas relações de classe, diluindo com isto o potencial contra-hegemônico das lutas do proletariado, e estimula, inversamente um associativismo despolitizado...*” (Neves, 2004: 12). Desta forma, há uma repolitização da política, onde se privilegia, conforme o dizer de Gramsci, a pequena política em detrimento da grande política, instituindo-se, assim, a grande política da conservação.

Permeando-nos, ainda, pelo conceito de democracia trazida por Coutinho (2002), compreendemos que esta se constitui por um processo de socialização crescente da política rumo à socialização do poder, consistindo, assim, numa conquista efetiva não só das regras do jogo, mas também de igualdade substantiva. Constatamos, então, em nossa concreticidade, um esvaziamento desse processo que se torna submisso ao sistema neoliberal. Não obstante, refletindo com Lukács, podemos, ainda, retomar o fôlego, visto que “*A democracia deve ser entendida como um processo, não como um estado*” (Georg Lukács, apud: Coutinho, 2002: 16).

Se entendemos a sociedade civil como Gramsci – onde há espaço para o surgimento de movimentos organizados coletivos - visualizaremos que esta é uma arena privilegiada da luta de classes. Há uma unidade na diversidade que se materializa na relação entre Estado e sociedade civil, visto que a sociedade civil também faz parte do Estado¹⁸, constituindo-se como um momento deste, sendo,

¹⁸ Gramsci supera, dialeticamente, as concepções de Estado e de sociedade civil presentes na tradição marxista. Essa superação consiste no fato de que ele mantém seu sentido, mas também o amplia. Se inicialmente aceita sua definição como “sociedade burguesa”, ou seja, “*como organização social que se desenvolve a partir diretamente da produção e do intercâmbio, e que em todos os tempos forma a base do Estado e da restante superestrutura idealista*” (Marx e Engels, 1984: 99), o subverte na medida em que a define também como uma esfera superestrutural nova que, junto com o Estado estrito senso, luta pela hegemonia. Neste sentido, Gramsci traz um conceito ampliado de Estado, onde a luta de classes se faz presente. As classes dominadas estão

então, um cenário para a luta de classes (Coutinho, 2002). O Estado, neste sentido, não será apenas o reflexo das demandas das classes dominantes, trazendo somente relações de dominação. Nele, serão constituídas, igualmente, relações de coerção, de consenso¹⁹ e de contradições.

Trazendo a idéia de Neves e Sant’Anna (2005), estes destacam que a hegemonia burguesa no Brasil se expande para além da aparelhagem estatal, viabilizando formas de consentimento ativo e/ou passivo no interior da sociedade, refletindo a presença de distintos projetos de sociabilidade. Fundamentalmente a partir da década de 90 do século passado, como vimos, há a predominância das concepções da hegemonia burguesa, em detrimento dos projetos de sociedade duramente constituídos pelo bloco de forças das classes trabalhadoras que, pouco a pouco, vão aderindo às orientações burguesas, sobretudo devido aos câmbios ocorridos na organização do trabalho e da produção. Poderíamos nos indagar se há, ainda, em nossa história,

“...tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manter vivas a utopia socialista, em face da adesão, cada vez mais significativa, de segmentos da classe trabalhadora a postulados e ações neoliberais da Terceira Via, que fundamentam a pedagogia da hegemonia.” (Neves e Sant’Anna, 2005: 89)

Caso esta minoria se faça presente, é de extrema importância que sua organização se efetive ao ponto de estabelecer uma contra-hegemonia, consensuando novos sentidos para a democracia, para a cidadania, sobre participação, enfim, instituindo uma forma de viver a política que esteja contraposta aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

Portanto, pensando nestas relações de dominação, coerção, consenso e contradição, pretendemos delinear nosso objeto de estudo na análise dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares do sistema público de educação do município de Duque de Caxias (RJ).

em seu interior – mesmo que de forma subordinada e, desta forma, as relações de coerção e consenso permearão os embates existentes (Neves e Sant’Anna, 2005).

¹⁹ O consenso em Gramsci traz a idéia de uma adesão permanente e ativa às concepções trazidas pela classe dominante. O consenso, portanto, terá seus alicerces tanto nos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, como em associações políticas e sindicais – que, convertendo-se em organismos privados, passam a servir aos interesses das classes dirigentes. É através destes órgãos distintos que o Estado capitalista “educa” o consenso, trazendo a impressão de que a força suplantou o consenso, mas que, na verdade, a força está apoiada e legitimada justamente neste consenso da maioria. (Gramsci, 2004c, v. 3).

Compreendendo que é através do trabalho - ou seja, do modo de produzir sua existência-, que os homens refletem sobre sua ação no mundo, produzem entendimento sobre estas relações, sobre os fatos e objetos da realidade, constroem os valores que orientam suas vidas, o projeto político-pedagógico, enquanto fruto deste trabalho, pode trazer tanto uma dimensão conformista, consensual, como pode explicitar conflitos, sentidos diversos para sua dimensão política.

Como vimos neste capítulo, há projetos em disputa - de educadores progressistas, das agências internacionais, das elites de nosso país e do próprio governo brasileiro – que vão ganhando novas conotações (Cavagnari, 1998), novas “roupagens”, ou melhor, um outro sentido, re-significando-os dentro de seu próprio discurso. Como escreve Orlandi (2003), os sentidos são organizados por um trabalho ideológico. Buscando instaurar um suposto “novo contexto”, as instâncias dominantes querem perpetuar o modelo econômico e social, sustentando “...a mesma lógica de exclusão e adaptação da educação ao sistema produtivo que tem predominado nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais.” (Santiago, 1995: 162).

Chegamos, assim, num momento crucial: podemos deixar de defender a autonomia da escola; a participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar; a possibilidade de elaboração, por parte da escola, de seu projeto político-pedagógico? Entendemos ser urgente que nós, educadores, possamos analisar o contexto mais amplo destas propostas, almejando apropriar-nos das intencionalidades das políticas de legitimação de programas oficiais. Não obstante, como seres histórico-sociais, não basta esta constatação, pois nos faltará - se desenvolvemos nosso trabalho em seu sentido ontológico – atuarmos no sentido do inesperado, da criatividade, do real aproveitamento (de forma coletiva) das possíveis brechas. Como ressalta De Rossi, “*Trata-se de considerar o processo histórico, identitário, descontínuo e tortuoso, de construção dos PPPs em torno do duplo impulso de regulação e de emancipação de acordo com as situações dadas, em tempos e espaços específicos*” (2004: 9).

Balizamos, assim, nosso objeto a partir das seguintes indagações: quais as contradições e conflitos surgidos a partir da exigência de elaboração dos projetos político-pedagógicos no interior das unidades escolares? Estes documentos se coadunam com os documentos oficiais – sejam estes provenientes da esfera

municipal, estadual ou federal – ou trazem uma dimensão conflitante? Como os conflitos se expressam na escrita do documento: permitindo a exposição de sua dimensão dialógica²⁰ ou tentando monofonizar sua polifonia (Orlandi e Guimarães, 1986)?

Efetivamente, intentaremos delinear como e até que ponto os organismos internacionais influenciaram na elaboração dos PPP, levando-nos a perceber em que medida a ordenação do sistema econômico interfere na concepção política e, conseqüentemente, na educação. Para efetivar este intento, nos debruçaremos na investigação destes documentos e de outros que deflagaram a sua elaboração nas unidades escolares públicas do município de Duque de Caxias (RJ) com o fito de detectar se em sua superfície discursiva encontramos algumas possibilidades de elaboração de um pensamento contra-hegemônico e/ou de manutenção do pensamento hegemônico. Para tanto, almejamos analisar estes discursos balizados pelos estudos bakhtinianos, posto que entendemos que é através da linguagem que se materializa, de forma mais clara e completa, o fenômeno ideológico (Bakhtin/Voloshínov, 1992) e, desta forma, intentaremos delinear os distintos sentidos fornecidos às políticas públicas educacionais do município em questão.

²⁰ O conceito de dialogismo “*se refere às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem.*” (Charadeau et Maingueneau, 2004: 160).