

## **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990: UM DESSERVIÇO À CIDADANIA\***

*The Brazilian Educational Policy in the Nineties of a Twenty Century: a Damage for Citizenship*

Maria de Fátima Ramos de Almeida

### **RESUMO**

O artigo apresenta o desfecho do processo histórico de discussão sobre a política educacional nas décadas de 80 e 90 do século XX no Brasil, que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional em 1996. Procura demonstrar que esta lei implicou um golpe desferido pela Nova Direita contra a sociedade civil, contra os agentes da educação pública e contra o próprio Parlamento, gestado em um cenário de nova governamentalidade. Foi um desfecho surpreendentemente deseducativo da discussão política, que contribuiu para a substituição do cidadão pelo consumidor como sujeito da ação educativa.

**Palavras-chave:** Política educacional; discussão política; cidadania.

### **ABSTRACT**

The article shows the upshot of the historical process of discussion about educational policy in the eighties and nineties of twenty century in Brazil. This event ended up approving the guidelines and basis's law of national education, in 1996. The article tries to show that this law was a coup conducted by the New Right Wing against the civil society, against the public education's agents and the own Parliament in a new governmentality scenery. Surprisingly, the discussion had an unexpected upshot, a non educative one for the policy discussion, that contributed to substitute the citizen to consumer as subject of the educational action.

**Key words:** Educational policy; policy discussion; citizenship.

---

\* Adaptação de parte da tese de doutorado, que trata da participação dos agentes educacionais no processo histórico de discussão da política educacional a partir da redemocratização do país na década de 1980 – *Educação no Brasil: Entre Sonhos e Realidade*, USP-SP/FFLCH/Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História Social, 2002.

\* Professora do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Centro de Documentação e Pesquisa em História. Doutora em História pela Universidade de São Paulo. Contatos: cdhis@ufu.br

A política educacional no Brasil dos anos 90 foi implantada, através de diversos mecanismos legais, em paralelo ao amplo debate coordenado pela Subcomissão de Educação da Câmara Federal para colher subsídios para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, o debate pouco influenciou a política governamental para a educação, ainda que tenha alimentado a ação dos sujeitos sociais envolvidos no processo político em curso.

A formulação das linhas básicas dessa política consta em alguns documentos de origem governamental e empresarial<sup>1</sup>, desde meados da década anterior: universalização da educação básica, ênfase na formação geral e polivalente em detrimento da especialização, incorporação do Programa de Qualidade ao processo educacional, desenvolvimento da educação em um sistema de parcerias entre o governo e a “comunidade”, esta entendida especialmente como iniciativa privada, e busca de apoio em agências internacionais<sup>2</sup>.

O entendimento de alguns atores do campo da educação era que as diretrizes apontavam para um processo de privatização da educação nacional e para a implementação de uma educação de caráter dualista, em trajetória autoritária.

A discussão girava em torno de questões históricas da disputa política pela definição da política educacional: ensino público x ensino privado, educação dualista x escola unitária, gestão democrática x gestão centralizada. O cerne da discussão localizava-se na finalidade da educação: educar para formar o cidadão livre e consciente do seu papel social e político ou educar para formar o trabalhador adequado ao sistema produtivo. Tais questões já haviam permeado as discussões sobre a educação nacional nos anos 70 e 80, motivadas pela determinação governamental de oferecer na escola regular a formação profissional da mão de obra requerida pelo mercado de trabalho.

Esgotada a temática da escola para a formação da mão de obra para o mercado de trabalho, com derrota da política governamental em sua operacionalização nas unidades escolares,<sup>3</sup> a formação para a cidadania tornou-se o ponto de inflexão para o qual convergiram as discussões dos atores políticos, mas sempre expressas através dos conflitos históricos referidos. Em dois momentos de acirramento da discussão política sobre a educação – no processo constituinte de 1987-88 e no processo de elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (88-95) – radicalizaram-se as posições em torno das questões citadas e das práticas desenvolvidas para fazê-las prevalecer. Após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, instalou-se a Comissão de Educação da Câmara Federal para elaborar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. O processo de discussão durou 8 anos, com dois momentos culminantes: a aprovação do projeto (PLC 101/93) pelo plenário da Câmara em 1993 e a aprovação da Lei 9.394 em 1996.

As reflexões que se seguiram à aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Câmara Federal em 1993 – PLC 101/93, enfatizavam a compreensão de que, embora o texto final se apresentasse como uma colcha de retalhos, com pretensões conciliadoras, ou seja, uma miscelânea de propostas oriundas de grupos com interesses diversos, seu grande mérito residia no fato de coroar um amplo processo de discussão democrática, do qual participara a sociedade civil organizada que tivera interesse na questão educacional.<sup>4</sup>

Até então, a participação da sociedade civil na formulação de políticas educacionais fora fragmentada, realizada apenas por alguns grupos restritos, constituídos por segmentos da elite social. A experiência dos anos 80 e 90, no entanto, foi inédita na medida em que: 1) teve uma abrangência ampla, tanto em termos numéricos, quanto em termos de grupos sociais que incorporavam indivíduos de condições econômicas e sociais diversas – pobres, medianos e ricos, bem como escolarizados de todos os níveis e não escolarizados; 2) contou com o estímulo da subcomissão de Educação, Cultura e Desportos, da Comissão da Família, Educação e Cultura, do Congresso Nacional Constituinte.

A experiência democrática ampla, inédita na história da educação brasileira, tivera início no decorrer da elaboração da Constituição Federal dos anos 80, quando o Congresso Constituinte solicitara das

<sup>1</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação. 1991-1995*, Brasília, dez./1990; MINISTÉRIO DO TRABALHO/SECRETARIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL-SEFOR. *Educação Profissional. Um Projeto para o Desenvolvimento Sustentado*. Brasília, 1995; INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL-IEDI. *A nova relação entre competitividade e educação. Estratégias empresariais*. São Paulo, 1992.

<sup>2</sup> SOUZA, 1999; FRIGOTTO, 1995.

<sup>3</sup> Em 1982 a Lei 7044 extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio (WARD, 1983).

<sup>4</sup> MORAES, 1991; MORAES & CONTI, 1992; MOURA, 1992-1993; ANDE, 1990.

entidades representativas da sociedade a contribuição para a formulação do projeto de educação nacional. Essa iniciativa desencadeou um processo político de concorrência entre os diversos grupos sociais que se interessavam pela educação brasileira, com o aperfeiçoamento continuado das formas de organização e ação política, culminando com a aprovação, pela Câmara Federal, da lei de regulamentação dos dispositivos constitucionais para a educação – a Lei de Diretrizes e Bases.

Embora seja quase consensual que as reformas educacionais em geral tenham pouco efeito,<sup>5</sup> devido ao ineditismo da participação popular no processo de definição das políticas públicas no Brasil a experiência poderia ter tido, ao menos, um efeito pedagógico para fortalecimento da sociedade civil e amadurecimento dos cidadãos para intervenção no direcionamento da educação nacional.

Contudo, o processo democrático foi frustrado em meados dos anos 90, após a eleição de novo governo para o país. Tanto o Poder Executivo como o Poder Legislativo, este, através do Senado Federal, desencadearam uma ofensiva sistemática sobre o Projeto da Câmara Federal, aprovando um projeto de lei da iniciativa individual de um Senador, expressando o interesse de setores restritos da população e, especialmente, vinculado ao projeto do Poder Executivo do novo governo, de cunho neoliberal, fundamentado nos pressupostos teóricos e ideológicos da chamada Nova Direita, afinado com os interesses do capital no plano internacional.<sup>6</sup>

O processo acima resultou no Parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, sobre os Projetos de Lei da Câmara, num. 101, de 1993 (num. 1258, de 1988, na origem), que “fixa diretrizes e bases da educação nacional”, e num. 45, de 1991 (num. 2405, de 1989, na origem), que “dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo e pesquisa aos pós-graduandos e dá outras providências”, cujo Relator foi o Senador Darcy Ribeiro. Do Parecer aos dois projetos nasceu a Lei de Diretrizes e Bases aprovada pelo Senado Federal, ratificada pela Câmara dos Deputados e sancionada pelo Presidente da República em 1996. O Parecer inclui críticas ao Projeto da Câmara e um projeto alternativo de LDB. Além desse Parecer, o Senador Darcy Ribeiro apresentara ao Senado, em maio de 1992, antes portanto da aprovação do Projeto da Câmara, um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional que, fundido com as propostas do MEC, resultou na Lei aprovada – Lei no 9.394/96.

Como situar todo o processo de discussão política anterior? Como situar os agentes do campo educacional no processo de definição da política educacional nos anos 90? Qual o papel lhes restou no processo político?

### 1- A posição dos agentes políticos na nova conjuntura

Nos primeiros anos da década de 90, o contexto não se mostrava muito claro para os agentes sociais em ação no cenário brasileiro. Internamente, a situação se apresentava como aperfeiçoamento das instituições da sociedade civil e fortalecimento de sua participação ativa na gestão política da sociedade como um todo. Considerando que no Brasil a experiência da ação democrática com participação popular só acontecera em períodos restritos e com amplitude modesta, o clima era animador para os que acreditavam na democracia como forma de governo.

Externamente, a situação era de fortalecimento crescente das ideologias e dos setores conservadores da sociedade. A globalização e o neoliberalismo avançavam rapidamente por todos os países do mundo. Os setores de esquerda se desorganizavam e se sentiam cada vez mais impotentes diante da avalanche de ações desencadeadas pela direita conservadora.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> SACRISTÁN, 1996.

<sup>6</sup> Nova Direita é um conceito usado para identificar as forças sociais de cunho conservador, articuladoras da ideologia neoliberal. O movimento ideológico da Nova Direita ancora-se, em primeiro lugar, nas propostas econômicas oriundas da Conferência de Mont Pèlerin-Suíça, realizada em 1947, e que se contrapunham às propostas para construção do Estado de Bem Estar Social. Para o conceito de Nova Direita, v. PETERS, 1995; APPLE, 1997; para as teorias neoliberais v. ANADERSON, s/d; CHAÚÍ, 1999.

<sup>7</sup> Esse processo foi muito bem delineado nas obras citadas na nota anterior, especialmente APPLE, cujo texto indicado, se intitula “A política do senso comum: porque a direita está vencendo” (op. cit., pp. 31-68). Embora a análise do autor refira-se à realidade dos Estados Unidos, o processo que identifica pode ser visualizado no Brasil, com ligeiras modificações ajustadas à situação local.

Nesse contexto, a institucionalidade brasileira oscilava entre as pressões internacionais pela adoção de políticas restritivas à participação popular e as pressões internas dos atores sociais organizados e ativos. A participação massiva nos processos eleitorais expressavam essa “queda de braço”. Ainda que ocorressem derrotas para as “esquerdas” em eventos eleitorais para escolha do chefe de governo, elas cresciam em eleições de representantes políticos regionais ou locais. O discurso das “esquerdas” apontava para a adoção de medidas que bloqueassem o avanço neoliberal. Em meados da década de 90 a situação foi resolvida definitivamente, em favor da “direita” conservadora.

Em 1992, o movimento denominado “*Fora Collor!*” fora ainda considerado uma vitória das “esquerdas”. O Presidente Collor, eleito dois anos antes por 51% da população votante, contra o projeto político de esquerda representado por Lula, sofreu *impeachment* em decorrência de atos de corrupção e de práticas políticas ilegítimas. Em vista dos desmandos, o projeto neoliberal do governo Collor não foi bem sucedido na medida das pretensões do grupo no poder. Entre as medidas neoliberais do seu governo, a mais efetiva foi a desregulamentação dos mercados, favorecendo a competição entre produtos estrangeiros e nacionais.

Nos dois anos de governo do vice-presidente que o sucedeu, foi alcançado o objetivo de controle do processo inflacionário, segundo os ditames dos organismos financeiros internacionais. Isto é, o controle da inflação foi atingido *pari passu* ao fortalecimento da moeda nacional – tornada paritária ao dólar –, elevação dos juros, busca de equilíbrio para a balança comercial, liberação dos preços ao jogo da oferta/demanda, afrouxamento dos regulamentos do mercado de trabalho, corte de gastos públicos, sobretudo dos relativos a subsídios diversos e aos benefícios sociais, aumento da carga tributária.<sup>8</sup>

Portanto, o programa neoliberal, implantado a partir do governo Collor, teve sua base de sustentação consolidada pelo governo de Itamar Franco, através da política financeira adotada. A eleição do então Ministro da Fazenda para Presidente da República, em 1995, ocorreu em solo amplamente favorável ao programa conservador da “direita”, tornando-se possível, a partir daí, derrubar grande parte das conquistas da “esquerda” nos anos 80 e nos anos iniciais da década de 90.

Tais medidas mergulhavam a sociedade civil em um clima de desamparo, na medida em que se ampliava o processo de desresponsabilização do Estado pelos serviços sociais e pela função reguladora da distribuição de renda através de ação intermediadora para definição de níveis de emprego e de salários. Através da desregulamentação dos serviços sociais, da terceirização das atividades até então exercidas pelo Estado e da privatização de empresas estatais, se instituíam novas necessidades e novas maneiras de viver. As organizações coletivas se fragilizavam diante das necessidades crescentes dos indivíduos lutarem pela sobrevivência própria e da família. Ocorria o processo de instituição de uma outra governamentalidade, localizada não mais no Estado, mas no mercado.<sup>9</sup>

Concretamente, as situações políticas provocavam reações diferenciadas dos agentes do campo educacional, conforme a avaliação que faziam da posição que lhes cabia no cenário político. Ao final do processo constituinte, tanto os Trabalhadores da Educação<sup>10</sup> quanto os Empresários da Educação<sup>11</sup> tiveram motivos para comemorar.

<sup>8</sup> SINGER, 1997; TORRES, 1999.

<sup>9</sup> A governamentalidade neoliberal foi indicada por meio das formulações teóricas de FOUCAULT, 1984, p. 287-93; PETERS, 1995, pp. 211-24.

<sup>10</sup> O sujeito social Trabalhadores da Educação refere-se aos profissionais aglutinados nas seguintes entidades sindicais nacionais: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – congrega sindicatos de profissionais do ensino fundamental e médio); SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de Ensino de Primeiro e Segundo Graus); CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), ANDES/SN (Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior), FASUBRA Sindical (Federação dos Sindicatos de Servidores das Universidades Brasileiras), DNTE/CUT (Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação da Central Única dos Trabalhadores). A expressão *trabalhadores da educação* foi cunhada na década de 1980, com a intenção de aglutinar em uma mesma organização de caráter sindical todos que trabalham em serviços educacionais, incorporando as seguintes conotações: a) eliminação da estrutura social hierarquizada que separava os professores dos profissionais administrativos e de manutenção, situando uns em posição superior à dos demais; b) indicação de que as entidades de profissionais da educação aglutinam outras categorias profissionais além de docentes; c) distinção entre este sujeito do campo educacional e os empresários da educação.

<sup>11</sup> Os Empresários da Educação são os proprietários de escolas particulares, constituídas em empresas de caráter lucrativo, e as escolas confessionais; estas, apesar de ser consideradas sem fins lucrativos, compõem a entidade que aglutina os sindicatos dos proprietários de estabelecimentos de ensino particular (FENEN/CONFENEN).

Na avaliação da situação da escola particular pós-constituente, a FENEN<sup>12</sup>, entidade representativa dos Empresários da Educação, afirma:

*Como aprovada a Constituição, o ensino privado (...) ficou livre das seguintes ameaças: estatização do ensino; escola única estatal; controle de qualidade pelo Poder Público; plano, currículo e programas centralizados num grande comitê nacional; intervenção do Poder Público, salvo para cumprimento das normas gerais da educação (apenas normas da educação); gestão administrativa, patrimonial e financeira; obrigatoriedade de ministrar ou não ensino religioso; obrigatoriedade de contratar professores e técnicos por concurso público; obrigatoriedade de estabelecer quadro hierárquico de carreira do magistério; impossibilidade de matrícula de aluno carente, mediante bolsas de estudo, nos 1º e 2º graus (no 3º grau, não haverá); impossibilidade de as empresas usarem a contribuição do salário-educação para bolsas de estudo. Entre outras tantas medidas que asfixiariam a escola particular, levando-a ao desaparecimento, não conseguiram os 'progressistas' efetivá-las'.<sup>13</sup>*

Continuando o balanço dos ganhos e perdas, a FENEN aponta muitas outras medidas que implicariam em ações para adequação da escola particular.<sup>14</sup> No entanto, apesar dos desafios a serem vencidos, representados pelo fato da escola particular se ter tornado apenas uma opção para quem quisesse e apesar do aumento dos custos, se garantiu a liberdade de ensino pela qual lutara.<sup>15</sup>

Os Trabalhadores da Educação também se consideraram vitoriosos no processo constituinte. As conquistas para a educação pública foram divulgadas pelo *Jornal do Brasil*, logo após sua aprovação pelo Congresso Nacional: destinação de verbas à educação no valor de 18% pela União e 25% pelos Estados e Municípios; democratização da administração do ensino público, com participação de alunos, pais, professores e comunidade; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (com ressalva para escolas públicas administradas por entidades privadas não-lucrativas e estabelecimentos particulares de caráter filantrópico, religioso ou comunitário); planos de carreira para o magistério da rede oficial nos três graus de ensino e ingresso na carreira apenas por meio de concurso público; determinação da responsabilidade jurídica do Estado pelo provimento de ensino público obrigatório para toda a população em idade escolar; provimento de vagas para portadores de deficiência física ou mental na rede de ensino comum; liberdade de ensino na língua originária das comunidades indígenas, ao lado da língua portuguesa; não utilização das verbas para a educação para financiamento da merenda escolar e de programas de alimentação suplementar e de saúde; autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para as universidades, bem como indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior; concessão de bolsas de estudo apenas para estudantes de ensino fundamental e médio que comprovarem insuficiência de recursos e quando não houver vagas na rede pública de ensino; investimento prioritário do Estado na expansão da rede pública de ensino.<sup>16</sup>

Em discurso no 21º Congresso da CPB, na fase final de tramitação do projeto de Constituição, o deputado Gumerindo Milhomem, ex-presidente da APEOESP, afirmou que o magistério fora a categoria que conseguira conquistas importantes, tais como a vinculação de verbas e aposentadoria aos 25 anos para professoras e aos 30 anos para professores. E declarou: ... *nesta comissão [de educação] conseguimos aprovar praticamente tudo que a CPB havia aprovado em seu 20º Congresso*.<sup>17</sup>

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da educação, no entanto, foram diferenciadas as avaliações dos dois agentes. Mesmo no período inicial de tramitação do projeto, se renunciava um resultado que não seria consensual. Já em 1988 as implicações da lei apontadas por Dermeval Saviani na definição dos

<sup>12</sup> FENEN-Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, entidade que congregava os sindicatos dos empresários da educação e que adquiriu, posteriormente, estatuto de Confederação, adotando a sigla CONFENEN.

<sup>13</sup> "Situação nova da Escola Particular". *Educação*. Órgão da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino. Edição Especial, ano XXV, out/88, p. 12.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> Idem.

<sup>16</sup> "Educação passará a ter mais verbas" (*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20/5/88). Apud *Educação no Brasil 1987-1988*. São Paulo: CEDI, 1990, pp. 23-4.

<sup>17</sup> "Se ontem a Constituinte representava uma esperança, hoje ela se traduz em ameaça" (*Magister/RS*, mar/abr 88). Apud *Educação no Brasil – 1987-1988*. São Paulo: CEDI, 1990, pp. 21-2.

rumos da sociedade, nortearam o discurso sobre a ação política a ser desencadeada. Segundo ele, indicar os rumos da educação

*“implica não apenas em levar em conta a situação existente, mas antever para onde se quer caminhar, ou seja, delinear o tipo de sociedade que se quer construir, a partir do desenvolvimento das condições presentes. Cumpre, assim, considerar a educação em sua estreita relação com a sociedade nos processos de desenvolvimento histórico”*.<sup>18</sup>

Dada essa compreensão do significado das diretrizes educacionais, sua definição torna-se, para os Trabalhadores da Educação *objeto de disputa ideológica entre diferentes racionalidades de classe, entre projetos antagônicos de sociedade e educação*.<sup>19</sup>. Conseqüentemente, se traça a estratégia de ação política que as viabilizará:

*... dentro dos limites históricos da luta política nos espaços institucionais – que jamais deve substituir ou estar descolada de uma correspondente ação de massas –, cabe ao movimento sindical combativo e classista, organizado na CUT, analisar passo a passo a relação de forças contraditórias que se manifestam na tramitação da nova LDB. Só assim poderá intervir como sujeito coletivo, na defesa de um projeto educativo que possa contribuir de imediato e a médio prazo, para a construção da cidadania dos trabalhadores.*<sup>20</sup>

A CONFENEN, por sua vez, expressa seu desacordo com o projeto de lei em discussão nas comissões temáticas da Câmara Federal:

*Evitar a inconstitucionalidade e discriminação do ensino privado pelo governo, reduzir o estatismo e o dirigismo na educação e amenizar o caráter corporativista-sindicalista do projeto original na LDB foram alguns dos objetivos do trabalho da Confenem, além de impedir a interferência do Estado no ensino privado, contrariando a Constituição Federal.*<sup>21</sup>

E, ao final do processo de tramitação da LDB, quando o projeto era examinado pelas comissões temáticas do Senado, a CONFENEN anuncia: *A Comissão de Justiça do Senado aprovou o projeto do Senador Darcy Ribeiro que substitui o obsoleto, centralizador, cartorial, estatizante, intervencionista e corporativista projeto de L. D. B. votado pela Câmara dos Deputados.*<sup>22</sup>

O desfecho – a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases oriunda do projeto do Senador Darcy Ribeiro – contraria inteiramente os Trabalhadores da Educação. Assim se expressa sobre ele o professor João Monlevade, assessor da CNTE:

*Após oito anos de tramitação, foi votada e sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 9394, publicada sem vetos no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.(...). É verdade que o texto final não ajuda muito - ou nada – quem sonhou com um sistema nacional de educação mais ao abrigo do Estado do que dos governos; com a valorização dos profissionais da educação garantida por um Piso Salarial Nacional; com uma gestão democrática fundada no poder público através de eleição de diretores e reitores e de conselhos deliberativos.*<sup>23</sup>

Anteriormente, na “Apresentação” do periódico, a Secretaria de Assuntos Educacionais da CNTE já avaliava a nova lei como fruto de *grande retrocesso representado pelo atropelo do Projeto – construído solidária e coletivamente na Câmara do Deputados ...*<sup>24</sup>, para, ao cabo, exortar seus filiados a *... fazer a leitura dos ‘espaços’*

<sup>18</sup> Cf. MORAES & CONTI, 1992, p. 89.

<sup>19</sup> Idem, p. 90.

<sup>20</sup> Idem, p. 90.

<sup>21</sup> “Confenem vai mudar o projeto da LDB”. *Jornal da Educação*, n. 173, ano XXIV, set/91, p. 3.

<sup>22</sup> “Ensino e Educação no Congresso Nacional”. *CONFENEN INFORMA*, jul/95, p. 3 (grifos meus).

<sup>23</sup> MONLEVADE, 1997, p. 9.

<sup>24</sup> CNTE. *Cadernos de Educação*, 2 ed., ano II, n. 3, mar/97, Apresentação.



que restaram para a decidida intervenção em todas as situações que se apresentarem e nas que fomos construindo nacionalmente, nos estados, nos municípios, nas escolas.<sup>25</sup>

O apelo com tonalidade pessimista aos trabalhadores da educação, ao lado da euforia do agente antagônico, em vista da alteração de rumo para a sociedade apontado pela LDB, ressoaram em um contexto em que se forjava uma nova institucionalidade, em que se deslocava a governamentalidade do âmbito da política para o âmbito do mercado.

## 2- A racionalidade do governo neoliberal

A noção de *governamentalidade*, formulada por Michel Foucault, supõe a construção de identidades ou de sujeitos pelas sociedades modernas, bem como de meios de controle sobre os indivíduos e suas práticas. A governamentalidade implica, assim, o desenvolvimento da capacidade de *governo*.

*Por 'governo' Foucault quer dizer algo como 'a conduta da conduta' ou uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos. Essa atividade diz respeito às relações privadas entre o eu e o eu, ou a relações com instituições e comunidade, ou com o exercício da soberania política. A arte do governo consistiria em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve individualizar e normalizar.*<sup>26</sup>

As identidades e sujeitos produzidos são identificados como efeitos de poder/saber, na medida em que resultam de um (...) conjunto de 'verdades' que, ao serem aprendidas, memorizadas e progressivamente postas em prática, constroem um sujeito com um certo modo de ser e uma certa maneira visível de agir.<sup>27</sup>

Esse sujeito, destituído de liberdade,<sup>28</sup> serve para potencializar o Estado, dotando-o da capacidade de governo. As funções de governo do Estado moderno abrangem todas as relações que permeiam a vida social, incluindo os vínculos com a cultura e com a propriedade, os acidentes e desastres, tais como a fome e a guerra. Para isso, se impõe a necessidade de uma determinada forma de racionalidade do Estado, que implica potencial de ação ampliado, conhecimento político "concreto, preciso e específico" sobre os indivíduos que o compõem.

*(...) O conhecimento político e a utilização dos indivíduos torna-se criticamente importante para preservar, senão para reforçar, o Estado. Deverá estar incluído nesse conhecimento político, se é que os indivíduos devam ser utilizados para reforçar o Estado, o conhecimento dos indivíduos, de suas inclinações, habilidades e capacidades para serem utilizados.*<sup>29</sup>

Compreende-se, portanto, que o Poder Público deva assumir a responsabilidade de prover e administrar meios para garantir aspectos da vida social tais como a saúde, a educação, a segurança, o bem-estar, a justiça, importantes não pelo indivíduo propriamente, mas pelo indivíduo enquanto meio para fortalecimento do Estado.

*Os indivíduos, nessa visão, tornam-se instrumentais aos fins do Estado. A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes para os indivíduos, não porque eles são bons em si para os indivíduos, mas porque eles aumentam a força do Estado. Os investimentos na saúde e na educação são agora investimentos instrumentais no indivíduo, a serem sacados mais tarde pela crescente força do Estado.*<sup>30</sup>

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> MARSHALL, 1995, p. 28. O artigo apresenta a noção foucaultiana de governamentalidade.

<sup>27</sup> Idem, pp. 28-9.

<sup>28</sup> Para Foucault o "eu moderno não é livre porque, na medida em que é produto das Ciências Humanas, o objetivo tem sido o controle político e não a liberdade". As Ciências Humanas são identificadas por Foucault como áreas de estudo que "penetram e 'informam' as profissões e as instituições que as acompanham, tais como a Medicina, a Psiquiatria, a Psicologia, o Direito e a Educação" (Cf. MARSHALL, 1995, p. 28 e 26).

<sup>29</sup> Idem, p. 30.

<sup>30</sup> Idem.

A governamentalidade do Estado moderno se expressa também no exercício de uma tecnologia de *policimento*, a qual assume três formas gerais: *primeiramente, como ideal, sonho ou utopia; depois, como uma prática real ou um conjunto de práticas ou regras de uma instituição real; finalmente, como uma disciplina acadêmica, talvez desenvolvida a partir das práticas e do conhecimento derivado dessas práticas, em instituições.*<sup>31</sup>

No interior do Estado liberal, sob a forma como se manifesta para Foucault, desenvolveu-se o conflito político pela elaboração das políticas educacionais vigentes no Brasil até a década de 90. Nessa década, quando se discutia mais uma vez novas diretrizes para a política educacional brasileira, estava em curso um processo de mudanças da lógica que regia a organização social contemporânea, não mais restrita apenas ao mundo ocidental, mas extensiva às sociedades de quase todo o mundo. Denominada *sociedade pós-moderna*, essa nova ordem social se delineou a partir da década de 1970.

Embora haja questionamentos ao noção de pós-modernidade para identificar a nova configuração do mundo atual,<sup>32</sup> argumentos contrários têm sido apresentados para demonstrar que as alterações profundas pelas quais vem passando o mundo atual – no âmbito da produção, das relações sociais, das instituições, dos valores e práticas políticas – justificam a mudança da identidade moderna.<sup>33</sup> No que diz respeito à dominação política, a ideologia neoliberal tem se revelado suficientemente forte para derrubar antigos conceitos e práticas, sustentáculos do mundo pós-2ª Guerra. O mundo que se desenha sob o impacto dessa ideologia apresenta-se com uma configuração nova, que extrapola os limites do liberalismo proposto no século XIX.

A respeito da realidade que resulta dos postulados neoliberais, são bastante pertinentes as formulações de Pierre Bourdieu e de Michael Peters. Para o primeiro, a utopia neoliberal se concretiza criando um mundo caótico, regido pela lógica darwiniana da luta de todos contra todos. O caos só não é completo, porque *forças de conservação* – instituições e agentes da ordem antiga, tais como instituições estatais (*a pequena nobreza do Estado*) e organizações coletivas de trabalhadores – ainda sobrevivem e resistem, apontando como perspectiva a construção de uma realidade com fins coletivamente elaborados e aprovados, embora *sob o pretexto da simples defesa de uma ordem desaparecida e dos 'privilégios' a ela correspondentes.*<sup>34</sup>

Segundo Bourdieu, a ordem neoliberal é uma utopia transformada em projeto político, que tem como fundamento um projeto de conhecimento abstraído das condições e das estruturas efetivas que possibilitam a sua própria existência. Em vista disso, *tende globalmente a favorecer a ruptura entre a economia e as realidades sociais e erigir, assim, na realidade, um sistema econômico de acordo com a descrição teórica, isto é, uma espécie de máquina lógica, que se apresenta como uma cadeia de imposições que subjuga os agentes econômicos.*<sup>35</sup>

Embora negada, a utopia neoliberal é efetivada por um imenso trabalho político que tem em vista um programa de destruição metódica da coletividade. Torna-se, ao cabo, uma máquina infernal que se impõe sobre os próprios dominantes.

*O movimento, possibilitado pela política de desregulamentação financeira, rumo à utopia neoliberal de um mercado puro e perfeito, se efetua por meio da ação transformadora e – vale dizer – destruidora de todas as medidas políticas (...), visando a pôr em questão todas as estruturas coletivas capazes de levantar obstáculos à lógica do mercado puro: a nação, cujo espaço de manobra diminui a cada dia; grupos de trabalho, por meio, por exemplo, da individualização dos salários e das profissões em função das competências individuais e da atomização dos trabalhadores que dela resulta; coletividades para a defesa de direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; a própria família, que, por meio da constituição de mercados por faixas etárias, perde uma parte de seu controle sobre o consumo.*<sup>36</sup>

Os efeitos desse programa político incidem sobre a distribuição de renda, sobre a produção da cultura, sobre os valores sociais. Mas se manifestam de forma mais acentuada enquanto *destruição de todas*

<sup>31</sup> Idem, p. 30.

<sup>32</sup> ROUANET, 1987, p. 11-36. Este autor faz uma defesa enfática da modernidade, atribuindo ao pós-moderno um caráter irracional, provocado pelas teorias de Michel Foucault e outros, tais como Gilles Deleuze e François Lyotard.

<sup>33</sup> GADELHA, 1997, p. 51-72; GENTILI, 1998, pp. 76-92; TIRIBA, 1998, p. 189-216; ALENCASTRO, 2000, p. 6-7; ANTUNES, 2000, p. 8-9; TUMOLO, 1996.

<sup>34</sup> BOURDIEU, 1998.

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> Idem.



*as instâncias coletivas capazes de fazer frente aos efeitos da máquina infernal – como é o caso do Estado, depositário de todos os valores universais associados à idéia de público.*<sup>37</sup>

Michael Peters, fundamentado nas teorias de Michel Foucault, demonstra que, para além do discurso da Nova Direita sobre o retorno dos princípios do liberalismo clássico como norteadores da ação social do homem contemporâneo, verifica-se a fundação de uma outra lógica de organização da sociedade, que opera um deslocamento da governamentalidade do âmbito do Estado para o âmbito do mercado. Em vista desse deslocamento, a ideologia neoliberal busca construir um novo senso comum, justificado pela crise da economia e da sociedade contemporâneas, pela qual é responsabilizado o Estado de Bem-Estar Social, vigente até então.<sup>38</sup>

Foucault identifica três tipos de governo, de igual importância para o ordenamento social: “o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política”.<sup>39</sup>

Embora na modernidade tenha havido a supremacia do governo do Estado – âmbito da política – hoje, a prioridade vem sendo assumida pelo governo da família – âmbito da economia, cuja gestão é exercida pelo mercado – exigindo novas práticas de governo. No novo contexto, o auto-governo – âmbito da moral – supõe uma outra ética: a valorização do consumidor (ao invés do cidadão), da competência técnica (ao invés da capacidade de argumentação), da disposição para competir e vencer (ao invés da solidariedade entre os pares). Dessa forma é forjado o novo ser social, o consumidor, substituto do cidadão. O sujeito coletivo foi substituído pelo indivíduo, que busca atingir a competência que o habilita à vitória na corrida competitiva.

O governo da família – âmbito da economia – estende-se ao conjunto da sociedade, sob as diretrizes de instituições financeiras de caráter global, exigindo outras práticas pedagógicas para formação dos novos valores que articulam a convivência social. O governo político, agora sob a égide do governo da economia, implementa no sistema educacional as diretrizes fornecidas pelos organismos financeiros internacionais – FMI, BIRD, Banco Mundial. O sujeito político coletivo esfacelado cede a vez aos indivíduos consumidores, regidos pelos valores do mercado.

A noção neoliberal do *mercado*, desenvolvida por Friedrich Hayek,<sup>40</sup> faz dele o espaço articulador de toda vivência social, de onde se originam os valores e práticas mais caros ao imaginário da moderna cultura ocidental. Hayek concebe o mercado como uma das instituições que se originam das ações humanas, embora não resulte de designio ou projeto dos homens. Além disso, o mercado

*coordena gestos independentemente e à revelia das consciências e intenções individuais. Sem dispor de um organismo centralizador, combina conhecimentos e atitudes, conectando milhões de indivíduos variáveis e pondo a funcionar um espantoso número de relações não previamente demarcadas e deliberadas. Em outros termos, o mercado é matriz da justiça, da liberdade e da riqueza. Da justiça, uma vez que supostamente recompensa aqueles que demonstram habilidade, dedicação e diligência. Da riqueza, pela eficiência na alocação dos recursos existentes, pondo à disposição da sociedade os bens de que ela mais necessita. E da liberdade, porque a distribuição das posses materiais não estaria submetida à ação deliberada de qualquer pessoa*<sup>41</sup>

O caráter atribuído ao mercado tem o seu correlato na construção de um senso comum favorecido pelo movimento de esfacelamento e criação de sujeitos políticos, cujo significado foi alterado quer quanto à intensidade, quer quanto à posição no contexto social.<sup>42</sup> Agindo sobre o pano de fundo das mudanças porque vem passando a sociedade contemporânea, a ideologia neoliberal cumpre o papel de alimentar e dinamizar uma outra leitura da realidade e consolidar o novo senso comum.

De acordo com esse novo senso comum, é necessário perceber que a crise da sociedade se manifesta nas diferentes instituições que a compõem, e assim também a escola: esta se apresenta imersa

<sup>37</sup> Idem.

<sup>38</sup> PETERS, 1995.

<sup>39</sup> Foucault (1984) fundamenta sua teoria nas formulações de La Mothe Le Vayer.

<sup>40</sup> Cf. MORAES, 1994.

<sup>41</sup> GENTILI, 1996.

<sup>42</sup> APPLE, 1997.

em profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, produto da expansão desordenada e ‘anárquica’ que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. É, portanto, *uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.*<sup>43</sup>

O principal responsável por essa crise foi o Estado de Bem-Estar, politizado, populista e “protetor”, que favoreceu a improdutividade derivada *da materialização histórica destas práticas coletivistas* (p. 19)

*O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola. A educação funciona mal porque foi marcadamente penetrada pela política, porque foi profundamente estatizada* (p. 18).  
*(...)A crise social se deriva, fundamentalmente, de que os sistemas institucionais dependentes da esfera do Estado (da política) não atuam eles mesmos como mercados* (p.19-20).

Em decorrência, torna-se necessário realizar uma reforma da escola para torná-la melhor, mais eficiente, mais produtiva. É uma ação que implica grande desafio gerencial: *promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc.* (p.18).

Ainda, como parte da proposta de reforma da escola vigente, deve-se criar um *mercado educacional* dinâmico e flexível, que estimule a competitividade na busca pela competência. Assim, esse mercado oposto ao sistema escolar rígido e incapaz, deve estimular *a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional* (p.19).

As noções de *equidade, direito, igualdade, democracia e cidadania* – princípios norteadores da ação educativa do sistema escolar – foram reelaboradas, passando a ter outras conotações, afins com a nova compreensão de gestão da sociedade: a *igualdade* não mais justifica a existência dos *direitos sociais* que fundamentam a *sociedade democrática*; para que a sociedade seja democrática não é mais necessário promover progressivamente, a igualdade, materializada no conjunto inalienável de direitos sociais e de instituições públicas voltadas à sua garantia. Para os neoliberais, a democracia é *simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado* (p.20).

Quanto à noção de cidadania, em que se baseia a concepção universal e universalizante dos direitos humanos, os neoliberais atribuem à sua difusão excessiva a emergência de falsas promessas que estimulam práticas individuais e coletivas não competitivas e improdutivas (p.20). Em vista disso redefine-se também a noção de cidadania por meio da *valorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades-mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas* (p.21).

Em síntese, se transfere a educação da esfera da política para a esfera do mercado, esvaziando-a do caráter de direito, *reduzindo-a a sua (sic.) condição de propriedade* (p.20). Tendo como parâmetro esta concepção de educação, forma-se o novo homem, cujo modelo é *o cidadão privatizado, o entrepreneur, o consumidor* (p.21).

Sob essa nova realidade, que toma o mercado como parâmetro das relações sociais e políticas, como origem e fim da produção cultural, como norteador dos padrões estéticos e como definidor de princípios morais e éticos, deu-se a rejeição do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Câmara Federal. Para substituí-lo, tomou-se como ponto de partida o projeto de lei do Senador Darcy Ribeiro, o qual, após inúmeros ajustes ao programa de educação neoliberal propugnado pela Nova Direita para todo o mundo, foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente da República.

<sup>43</sup> GENTILI, 1996, p. 17. As citações seguintes são dessa mesma obra.

### 3- A construção do projeto neoliberal de educação

A tecitura do contexto histórico brasileiro dos anos 80 e 90 foi urdida ao longo do período em que a esquerda se via em processo de fortalecimento e que a direita se empenhava em articular os mecanismos que dessem conta de frustrar os anseios dos seus antagonistas. Ou seja, os agentes sociais se fortaleciam mutuamente, na medida em que suas práticas resultavam de uma ação política relacional: <sup>44</sup> a ação de um estimulava a reação do outro em processo de auto afirmação criativa e ascendente, resultando desse processo o fortalecimento da sociedade civil e do sistema democrático.

Paralelamente à ação dos agentes focalizados, era gestado o projeto de educação neoliberal por instituições oficiais, associadas a interesses de outros sujeitos exteriores ao campo da educação nacional.

Na segunda metade dos anos 80, ao mesmo tempo que o país se libertava dos resquícios institucionais de caráter ditatorial, se forjava no âmbito governamental as bases para implantação do regime de governo neoliberal. Paralelamente ao fortalecimento da sociedade civil, se ensaiava as medidas econômicas para sustentação da nova institucionalidade pretendida, por meio da adoção de políticas de combate à inflação.<sup>45</sup>

Entre os anos 85 e 95, os debates parlamentares apontam comportamentos diferenciados em dois períodos. No período que vai até 1989, quase não há interferência do Poder Executivo nas discussões sobre a educação; tem-se a impressão de que há profundo respeito entre os poderes governamentais, e que há inteira autonomia do Poder Legislativo para, inclusive, decidir sobre a sua relação com a sociedade civil. Assim é que, tanto a elaboração do capítulo da Educação pela Assembléia Constituinte, quanto a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Comissão temática da Câmara Federal pós-Constituição de 1988, foram marcadas por ampla participação dos setores da sociedade civil interessados no tema.

Apenas tendo em vista essa participação dos sujeitos educacionais, cujos interesses são conflitantes, fica compreensível certas incoerências expressas na Constituição Federal e no Projeto de LDB da Câmara dos Deputados.

Os trabalhos parlamentares relativos à educação foram bastante intensos nesse período, considerando a elaboração da nova Constituição Federal (1987 e 1988) e da LDB, embora esta última tenha avançado para além da primeira metade dos anos 90. Neste último período as discussões sobre a educação anunciavam a nova institucionalidade. No decorrer da legislatura 1990-1994, novos elementos foram sendo acrescentados pelos parlamentares ao discurso político.

Um desses elementos, fundamental para o fim almejado de não aprovar uma lei que muitos supunham que seria estatizante, corporativista e centralizadora,<sup>46</sup> implicava uso de artifícios na condução dos trabalhos parlamentares, de modo a protelar a votação final do projeto: impedimento de *quórum* nas assembleias, apresentação de recursos questionando o cumprimento de regras regimentais, apresentação de novas emendas ao final de cada etapa da tramitação. Com esses artifícios, simultaneamente à difusão do discurso da racionalização da economia, retardou-se a definição das diretrizes educacionais até ser possível adequá-las à nova forma de ser social. Essa prática, iniciada em dezembro de 1990, prolonga-se por três anos na Câmara dos Deputados e continua no Senado no governo seguinte, até encontrar a solução adequada aos propósitos neoliberais.<sup>47</sup>

Outro novo elemento que se evidencia nos trabalhos parlamentares é a intromissão do Poder Executivo, seja para propor alternativas às diretrizes educacionais em tramitação, seja implementando

<sup>44</sup> BOURDIEU, 1989 (especialmente p 178-182).

<sup>45</sup> A partir de 1986, tivemos 4 planos econômicos de estabilização da moeda nacional: 1986 – “Plano Cruzado”; 1988 – “Plano Bresser”; 1990 – “Plano Collor”; 1994 – “Plano Real”.

<sup>46</sup> O sentido desse discurso proferido pela FENEN/CONFENEN, fora o de contrapor-se às aspirações dos trabalhadores da educação a uma escola pública ampla, com boas condições de trabalho, bem remunerada, que deixasse pouco espaço à iniciativa privada; na década de 90 ele serviu aos propósitos da Nova Direita na sua ofensiva contra o Estado Benfeitor e contra o que chamava de privilégios dos trabalhadores sindicalizados.

<sup>47</sup> As ações pela protelação da votação da LDB tiveram dois momentos culminantes: em meados de 1992, quando foi apresentada a primeira versão do Projeto de LDB do Senador Darcy Ribeiro, logo antes do colapso final do Governo Collor, e no primeiro ano do Governo Fernando Henrique Cardoso, antecedendo a aprovação do Projeto de LDB do Senado. As pesquisas foram realizadas no *Diário do Congresso Nacional* (Seção I): 1990 a 1996.

políticas para a educação que atropelavam o conteúdo da lei que estava sendo produzida e/ou que degradavam o desempenho do sistema educacional vigente.<sup>48</sup>

Nessa nova conjuntura política, a educação era discutida também em nível internacional, em espaços em que se forjavam diretrizes para formação do trabalhador adequado à economia globalizada, cuja dinâmica produtiva assentava-se sobre novos padrões tecnológicos e de organização do processo de trabalho.<sup>49</sup>

Paralelamente aos agentes educacionais que atuavam através do Parlamento, outros sujeitos sociais e setores do próprio Governo, refletiam e elaboravam projetos de intervenção sobre a educação nacional.<sup>50</sup> As leituras e projetos sobre a educação produzidos por esses sujeitos é que efetivamente decidiram a configuração assumida pelo sistema educacional brasileiro, forjado e implantado paulatinamente à discussão e tramitação da LDB. Esta consistiu, afinal, na formalização legal de uma política educacional que vinha sendo decidida à revelia do processo parlamentar e, sobretudo, em contraposição ao processo democrático de elaboração da lei para a educação – mecanismo formal de inclusão política e controle social dos indivíduos identificados como cidadãos nas sociedades modernas. Assim, o que restou como perspectiva de ação foi o que disse um dos agentes sociais, os Trabalhadores da Educação: *Precisamos, através da prática cotidiana, ir invertendo a lógica da orientação dada à Educação para no futuro termos uma Lei de Bases e, secundariamente, de Diretrizes Nacionais.*<sup>51</sup>

Ao cabo de todo o processo, o campo educacional achava-se desfigurado pela descaracterização dos agentes que o compunham. Ainda que continuassem existindo formalmente, sua ação política perdera o sentido na nova conjuntura. Ao mesmo tempo, por um lado, a educação passou a ser regida pela lógica do mercado e por outro lado, o movimento sindical dos trabalhadores da educação perdera o ímpeto em decorrência da diminuição dos postos de trabalho (gerando desemprego), da subproletarização do trabalho (engessamento dos salários) e do processo de desregulamentação do serviço público e de privatização de muitas das funções antes atribuídas aos funcionários públicos.<sup>52</sup>

Dado que a prática política tem caráter relacional, a ação do sujeito antagônico – os Empresários da Educação – sofreu os efeitos da redução da atividade dos Trabalhadores da Educação. Além disso, o cenário profissional tornou-se favorável ao seu desempenho, na medida em que o mercado da educação tronou-se supervalorizado. A partir de então, deixou de ser necessário a existência do sujeito coletivo, na medida em que impõe-se o esforço individual dos proprietários de escola para competirem pela manutenção e ampliação do seu negócio particular, o estabelecimento de ensino.

#### 4- A nova lógica da política educacional

Ainda que a governamentalidade da sociedade atual se localize no âmbito do mercado, depende das instituições educacionais para efetivar-se. Entre as instituições educativas, o sistema escolar continua sendo um importante meio de socialização, mas regido por princípios próprios da racionalidade do mercado: eficiência, eficácia, produtividade e êxito. Traduz-se, assim,

*valores próprios da ética pública e cívica na clave da ética do livre mercado e do consumo: a solidariedade e a cooperação cedem lugar assim à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais;*

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> FRIGOTTO, 1995 e 1998; reflexões produzidas pelos próprios trabalhadores, sejam da educação ou não: PINO, 1992; SOUZA, 1999; GeNTILLI, 1999.

<sup>50</sup> *A nova relação entre competitividade e educação. Estratégias empresariais.* São Paulo: IEDI (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial), jan/92; Conferência Internacional de Educação, 44ª sessão, Genebra, out./94 (Relatório do Governo Brasileiro); *Educação Profissional. Um Projeto para o Desenvolvimento Sustentado.* SEFOR/MINISTÉRIO DO TRABALHO. Brasília, 1995. Também fora do país ocorria essa discussão (como exemplo, v. *Revista Européia. Formação Profissional.* Berlim: CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional), n. 2/94; *Educação básica e formação profissional. Uma visão dos empresários.* VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-americanas – OIE – ACE – CNI. Salvador, 12 a 16 de jul/1993., pp. 13 e 14; a própria Conferência Internacional acima mencionada).

<sup>51</sup> CNTE. *Cadernos de Educação.* 2 ed., ano II, n. 2, mar/97, Apresentação.

<sup>52</sup> ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos.* 4 ed. Boitempo Editorial, p. 71-84.

*ou (...) são reconsideradas meramente como estratégias metodológicas para obter maior rendimento e produtividade.*<sup>53</sup>

Essa lógica permeia as propostas, projetos e programas de educação oriundos de instituições governamentais, entidades empresariais, organismos de cunho internacional, num esforço amplo de construção do novo cidadão do mundo, como constata Suárez: *Trata-se de conduzir os esforços formativos da escola em direção à constituição de consumidores-mais-que-perfeitos, redefinindo-se sua antiga intencionalidade e tendência a formar cidadãos.*<sup>54</sup>

É uma lógica de socialização amplamente difundida por meio de mecanismos que envolvem as sociedades em âmbito global. Em encontros internacionais com representação dos governos das nações capitalistas de todo o mundo, firmam-se compromissos sobre os princípios que devem reger a socialização no mundo contemporâneo, reafirmam-se as diretrizes básicas para implementá-la, intercambiam-se experiências e recursos para viabilizá-la. Os compromissos assumidos traduzem-se em programas governamentais para a educação nos diversos países comprometidos; recursos financeiros são deslocados dos países ricos para os países pobres para subsidiar os sistemas educacionais.<sup>55</sup>

No Brasil, associações de empresários e agências governamentais utilizam-se de pesquisas e formulações teóricas que analisam e interpretam as características da economia e do processo produtivo no mundo atual, para elaborarem diagnósticos sobre o sistema educacional e apresentarem propostas de política educacional, difundindo a ética hegemônica.

*Na nova economia, a busca simultânea da produtividade e de altos padrões competitivos requer que as pessoas sejam tratadas como bens a serem incrementados para que se lhes possa adicionar valor, em oposição a custos que devem ser reduzidos. (...) Além da modernização quantitativa, é necessário que a escola desempenhe o papel pedagógico de aguçar no estudante a elaboração crítica, a independência e a capacidade de organização do próprio trabalho.*<sup>56</sup>

*(...) Os mecanismos de seleção, agora, valorizam o raciocínio lógico, a capacidade de comunicação, de decisão e de resolução de problemas, a cooperação e a capacidade de aprender. E estes são justamente os atributos adquiridos através dos conteúdos gerais da Educação Básica.*<sup>57</sup>

Os governos, comprometidos no plano internacional e pressionados pelos setores empresariais no plano interno, tripudiam o processo democrático<sup>58</sup> – até então louvado e utilizado como referência da vida civilizada – e impõem à sociedade a política educacional *adequada à realidade* entendida sob a ótica neoliberal.

Ao cabo, é possível concluir com Milton Santos, que o que se propõe fazer através da política educacional vigente, é treinar para atuar no mercado, seja como trabalhador seja como consumidor; corre-se portanto o risco de, depois de algum tempo, perceber que isto não tem mais razão de ser e assim, terá sido perdida a oportunidade de educar o homem para tornar-se melhor, para construir uma sociedade melhor.

*Há um entendimento da coisa técnica que me parece equivocado no trabalho do Ministério da Educação. É a valorização da técnica em si e não do fenômeno técnico. Isso conduz a dar ênfase ao treinamento, que não é educação. O treinamento consiste em preparar rapidamente a mão de obra para tarefas que às vezes deixam de ter razão de ser, enquanto que a educação é algo que instrumentaliza o homem para ser mais e melhor cidadão, para entender mais e melhor o mundo, para se tornar um ser humano na sua plenitude.*<sup>59</sup>

<sup>53</sup> SUÁREZ, 1999, p.262.

<sup>54</sup> Idem

<sup>55</sup> Um documento do Ministério do Trabalho sobre a formação profissional demonstra com muita pertinência o envolvimento internacional na definição dos rumos da educação no mundo contemporâneo, seja quanto à cooperação financeira, seja quanto ao intercâmbio de teorias, metodologias e tecnologias educacionais (V. SEFOR/MT, *Educação Profissional. Um Projeto para o Desenvolvimento Sustentado*. Brasília, 1995, p. 21-2).

<sup>56</sup> *Educação básica e formação profissional. Uma visão dos empresários*. VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-americanas – OIE - ACE - CNI. Salvador, 12 a 16 de jul/1993., pp. 13 e 14.

<sup>57</sup> Idem, p. 7.

<sup>58</sup> FRIGOTTO, 1995.

<sup>59</sup> Milton Santos, em entrevista concedida a Célia Chaim. *Folha de São Paulo*, 8/1/2001, p. A-8.

## BIBLIOGRAFIA

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. A servidão de Tom Cruise. Metamorfoses do trabalho compulsório. *Folha de S. Paulo. Caderno MAIS!*, 13/ago/2000, p. 6-7.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, Emir e Gentili, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d, pp. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. Material e imaterial. *Folha de S. Paulo. Caderno Mais!*, 13/2ago/2000, p. 9;
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*. 4 ed. Boitempo Editorial, p. 71-84.
- APPLE, M. *Conhecimento Oficial*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. A representação política. Elementos para uma teoria do campo político. In *O poder político*. Lisboa: DIFEL/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. A máquina infernal. *Folha de S. Paulo*. 12/jul/1998. Caderno Mais!, p. 7.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: Oliveira, F. de e Paoli, M. Célia (org.). *Os sentidos da democracia*. Petrópolis: Vozes/FAPESP/NEDIC, 1999, p. 27-51.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho. Perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- FOUCAULT, M. A governamentalidade. In *Microfísica do poder*. 4 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In Silva, Tomaz. T. da e Gentili, Pablo (orgs.). *Escola S. A*. Brasília: CNTE, 1996.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: PINO, Angel et all. *A educação e os trabalhadores*. São Paulo: Página Aberta / Scritta / CUT, 1992.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In Silva, Tomaz T. da. *O sujeito da educação*. 2ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- MONLEVADE, João. A educação pública no limiar da maioria. *Cadernos de Educação*. CNTE, 2 ed., ano II, n. 3, mar/97.
- MORAES, I. Navarro de e CONTI, Rosemary. LDB: significado, limites e perspectivas. In Pino, Angel et all. *A educação e os trabalhadores*. São Paulo: Página Aberta/Scritta/CUT, 1992.
- MORAES, Reginlado C. Corrêa de . Exterminadores do Futuro – a lógica dos neoliberais. *Universidade e Sociedade*. ANDES Sindicato Nacional, ano IV, n. 6, fev / 1994, pp. 7-11.
- PETERS, , Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In Silva, T. T. da (org.). *O sujeito da educação*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1995, p. 211-24.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*, Cia das Letras, 1987.



SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática, in Silva, Tomaz. T. da e Gentili, Pablo (org.). *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996, pp. 50-74.

SINGER, Paul. O papel do Estado e as políticas neoliberais. In GADELHA, Regina M. A. F. *Globalização, Metropolização e Estratégias de Classe.* Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Milton. Entrevista concedida a Célia Chaim. *Folha de São Paulo*, 8/1/2001, p. A-8.

SOUZA, Donaldo Bello de et ell. *Trabalho e educação: Centrais Sindicais e reestruturação produtiva no Brasil.* Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da Nova Direita. Neoliberalismo, ética e escola pública. In GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão.* 5 ed., Petrópolis, Vozes, 1999.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: Frigotto, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho. Perspectivas de final de século.* Petrópolis, Vozes, 1998, p. 189-216.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. In Gentili, P. (org). *Pedagogia da Exclusão.* 5ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Paradigmas de análise das transformações no mundo do trabalho: um duelo de titãs. In: FIDALGO, Fernando Selmar (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador.* Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.