

# A NOVA LDB E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: ETAPA DE UM LONGO PROCESSO\*

NEWTON RAMOS-DE-OLIVEIRA \*\*

“Opor-se a isso tudo que o mundo de hoje nos apresenta e que, no presente momento, não admite vislumbrar qualquer outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola” (Adorno)

## 1- AS LEIS BROTAM DE UM SOLO SOCIAL

Dentre as ilusões que o ser humano cultiva, uma é um superdimensionamento da força do direito e de suas leis. É parte, talvez, de outra ilusão: o encanto pelas palavras, aquela visão mágica que identifica palavra e realidade. Relatos clássicos mostram a permanência desta tendência, como os poemas de Homero; estudos antropológicos apontam para sua origem recuada. Nos tempos atuais, assume formas mais sofisticadas, como a crença de que as leis sejam o grande instrumento para transformar uma realidade social extremamente desigual e injusta. Daí que sua configuração em forma de ditames jurídicos apareça como o grande demiurgo capaz de abrir ou fechar horizontes à ação e à transformação. Se a lei é tão importante, uma boa lei será a alavanca para um novo patamar no setor que regulamenta; se for má, tudo estará prejudicado ou, talvez, até eliminado do campo das possibilidades.

É natural, portanto, que a aprovação de uma nova lei de Diretrizes e Bases do ensino brasileiro pelo Congresso Nacional de 1996, a Lei Federal 9.394, traga aos educadores um conjunto de inquietações, mescla confusa de expectati-

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda na “Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)”, FCL/UNESP/Car, 1998.

\*\* Pesquisador do CNPq, Coordenador do Grupo de Pesquisa do Potencial Pedagógico da Teoria Crítica (UFSCar) e professor aposentado da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Câmpus de Araraquara.

vas, esperanças e desilusões. Iniciativas de discuti-la e determinar seus alcances reais são, assim, urgentes e inadiáveis. Para dimensionar corretamente seu alcance, determinando os campos que abre ou que fecha à ação pedagógico-educativa.

Na análise de uma lei pelos métodos consagrados pelos estudos jurídicos e enriquecidos pelo grande progresso das ciências lingüísticas, um primeiro cuidado é ler nas entrelinhas, como em conhecido ensaio nos alertou Demerval Saviani. Os estudos hermenêuticos demandam, na verdade, mais do que procedimentos investigadores centrados nos vocábulos e nas frases. Em outras palavras, do texto - que merece atenção específica - deve-se percorrer o contexto. Uma lei é sempre e simplesmente uma etapa de um processo social, pleno de lutas, avanços, recuos forçados ou estratégicos. São realidades transbordantes, portanto, o texto que ilumina o contexto e é por este iluminado.

Os estudos sobre a natureza das leis e de sua ciência, o Direito, são, por necessidade extrínseca, os mais marcados pelo obscurecimento ideológico. Norberto Bobbio em seu estudo sobre uma teoria capaz de contribuir para esclarecer conceitos como sociedade civil e estado, poder e governo, democracia e ditadura, destaca que toda a construção política responde a uma só grande dicotomia: as relações de atração e repulsão entre o público e o privado. Desta, que considera uma espécie de dicotomia matriz, extrai o ensaísta italiano dicotomias a que denomina de correspondentes, a saber: sociedade de iguais versus sociedade de desiguais, leis versus contrato, justiça comutativa versus justiça distributiva. Com certeza, a dicotomia público versus privado não dá origem à dicotomia sociedade de iguais versus sociedade de desiguais: o caminho é concomitante ou justamente o inverso. Em qualquer hipótese, a desigualdade social é originária e não derivada. Mas retornando ao nosso ensaísta, esclarece ele em outro texto que o direito deve ser considerado como:

“principal instrumento através do qual as forças políticas, que têm nas mãos o poder dominante em uma determinada sociedade, exercem o próprio domínio. Desta conexão se tornou consciente a filosofia política e jurídica que acompanha o nascimento do Estado moderno, que lhe interpreta e reflete o espírito. Isso é patente desde Hobbes, através de Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Marx e até Max Weber e Kelsen...” (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 1991: 349)

Quem seleciona, exclui. Revela-se. A relação peca pela ausência de um jurista fundamental, o alemão Rudolf von Ihering (1883-1939). Esta omissão rompe toda uma linha de estudo fundamental para revelar determinações sociais e mecanismos de opressão. Ihering destaca que o direito é luta sem tréguas:

“O fim a que visa o direito é a paz, e o caminho para atingi-lo é a luta. Não basta, perquirir sobre o fim do direito, é necessário também conhecer o meio para alcançá-lo. E o meio é a luta./.../ A idéia do direito compreende uma antítese que tem origem em si mesma e da qual jamais se pode, absolutamente, separar: a luta e a paz. A paz é o fim do direito, a luta é o meio para alcançá-lo. A luta não é, portanto, um elemento estranho ao direito, mas uma parte integrante de sua natureza e uma condição de sua idéia.” (Ihering, 1988:15)

Esta concepção tem a grande vantagem de evidenciar o direito como produto social. Outro filósofo, Herbart (1776-1841), havia resvalado por ela ao ver o fundamento do direito na amargura da luta. A diferença está numa tendência mais inerte ou mais combativa; a coincidência está em definir o direito e as leis como resultantes de combates sociais. A ambos falta pouco para aprofundar o conceito. Os estudos

marxianos logo depois darão ênfase às lutas de classes, que se intensificam. E nesse leito será percorrido pelos juristas marxistas Stucka a Pachukanis. É isto: o direito e suas leis revelam o estado atual do movimento social resultante dos embates entre as classes dominantes e as classes dominadas numa determinada época de uma sociedade. As leis são as resultantes infirmes dos seculares combates entre as classes sociais como concretizados em palavras dentro de determinadas coordenadas de tempo e espaço.

Outra ilusão de amargas conseqüências é a crença no progresso, como avanço unilinear da humanidade. Nessa miragem tropeçam solidários tanto os marxistas ortodoxos, aqueles que se prendiam pelo menos ideologicamente aos ditames dos Partidões, quanto os positivistas e neopositivistas que se disfarçam em pragmáticos, neoliberais, sociais-democratas, pós-modernistas e outras tribos. Os extremos se atraem e se igualam. O excesso de leis ou sua alta rotatividade nada contribuem para a legalidade; aqueles são independentes e talvez até excludentes desta.

Se o progresso social não é automático e garantido, não poderíamos acreditar que em fases de grande desigualdade social haveria aumento das tensões e as classes dominantes abririam mão de alguns privilégios através de um Estado que busque graus de equilíbrio social? Ledo engano. Quanto mais cresce a injustiça, mais cresce a opressão e o Estado tende a dar mais força a quem tem força. Ou nas palavras textuais de Pachukanis: *“quando abalado o equilíbrio da sociedade, esta não procura a sua salvação na criação de um poder acima das classes, mas na tensão máxima de todas as forças das classes em conflito.”* (1988:95) E o jurista do período heróico da revolução soviética, ainda não conspurcada pelo desvio positivista e totalitário, demonstrava em 1926 que o direito não é apenas ideologia:

O objetivo da mediação jurídica não é o de dar garantias à marcha, mais ou menos livre, da produção e da reprodução social que, na sociedade de produção mercantil, se operam formalmente através de uma série de contratos jurídicos privados./.../ Não se pode atingir este objetivo recorrendo unicamente ao auxílio de formas de consciência, isto é, através de momentos puramente subjetivos /.../ Todo fato jurídico é o que chamamos de fato objetivo, situado tão fora da consciência dos protagonistas como o fenômeno econômico que, em tal caso, é mediatizado pelo direito” (1988:13)

E o jurista Stucka, ao responsabilizar-se pela direção do “Comissariado do Povo para a Justiça” da URSS, por breves meses entre novembro de 1917 e agosto de 1918, portanto, ainda dentro da etapa autêntica da revolução soviética, chega a uma definição mais concisa: “*o direito é uma forma de organização das relações sociais correspondente aos interesses da classe dominante e tutelado pela força organizada desta classe*”. (Stucka, 1988: 16) e acrescenta para aprofundar o conceito, que a sociedade burguesa deve ser qualificada como “*sociedade em guerra civil, permanente, ininterrupta*”(Stucka, 1988: 46)

Talvez pudéssemos rever a definição de Bobbio sobre o direito com a qual abrimos este estudo (“*principal instrumento através do qual as forças políticas, que têm nas mãos o poder dominante em uma determinada sociedade, exercem o próprio domínio*”) para adequá-la aos conceitos marxistas numa formulação aberta como “*o direito é a resultante da colisão entre as forças políticas que representam as classes sociais dominantes e dominadas em uma determinada sociedade num determinado contexto histórico*”.

## 2 - A LUTA SOCIAL É PERMANENTE

Mesmo que as leis abram ou fechem caminhos à sociedade, é esta que tem em mãos o poder maior. Os movimentos

sociais não param, estão sempre em ação. Há adiamentos, há recuos, há impasses, mas a luta é contínua. Aos períodos de estagnação social, sucedem-se fases de aberturas, de ebulição mais ou menos coincidentes nos contextos mundiais e nacionais. Portanto, as leis e os diplomas legais que consubstanciam vários preceitos - como as LDBs - são resultados provisórios, que devem ser conhecidos dentro da corrente histórica a que se filiam. É este fluxo histórico que lhe dá sentido.

Agora temos alguns conceitos básicos para analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/ 96. Em primeiro lugar, sua compreensão exige que a vejamos como continuidade de uma só luta social com diferentes expressões jurídicas e históricas. Esta expressão traz a moldura, o tom e os traços do contexto nacional dentro do contexto internacional, não como necessariamente harmônicos, mas em relação de inter-influência poderosa.

A nova LDB é, portanto, a continuidade, com as feições e os limites dos diferentes contextos históricos em que se concretizaram em forma de lei:

- a) do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional (1932);
- b) da primeira LDB, Lei 4.024/61;
- c) da segunda LDB, 5.692/71, e da lei 5.540/68 - estatutos legais do regime tecnocrático-militar que disciplinavam o ensino nacional;
- d) das legislações de ensino estaduais pós-1982 e da Lei Federal 7.044/82.

Se os estatutos legais trazem a marca de suas coordenadas de tempo e lugar, devemos também lembrar que os períodos históricos podem ser classificados grosso modo em duas tendências opostas: ou de abertura, ou de oclusão. Em outros termos, os períodos históricos abertos permitem a inclusão de demandas sociais das classes dominadas, enquanto os períodos históricos fechados atendem à exclusão dessas classes e segmentos sociais quanto às decisões de Estado. Num extremo, os períodos de hegemonia incontestável das classes do

minantes - os mais freqüentes -; no outro extremo, períodos que gozam de graus mais amplos de cidadania ativa, os mais infreqüentes e, no entanto, os mais significativos.

O Manifesto dos Pioneiros surge em 1932 como documento-base da ampliação a todo território nacional das várias experiências regionais de escolanovismo que estão sendo efetivadas. Há distinções que se tornaram senso comum pedagógico segundo as quais há períodos em que as populações avançam no movimento histórico-social ao lutar pela multiplicação das escolas públicas e períodos em que as populações perdem o ímpeto transformador por concentrarem-se apenas na problemática específica do ensino. Mas será que não se trata de movimentos complementares: um privilegiando o campo social e a extensão quantitativa do ensino, o outro exigindo ensino de qualidade que crie seres livres e atuantes? Será a demanda por uma educação menos autoritária, menos informativa e mais atuante, mais ativa, mais formativa um retrocesso social ou o advento do profissionalismo responsável e moderno? Não é por acaso que movimentos políticos estejam em ação como o tenentismo, a revolução contra as oligarquias tradicionais, o nascimento do movimento operário impulsionado pelos contingentes de imigrantes, a nascente industrialização e urbanização etc. Os pioneiros pedem um sistema nacional de educação e temos todo um *“período bastante dinâmico, com amplos debates no campo educacional, que vêm no embalo de toda a fermentação da década de 20”* (Saviani, 1997: 74) Temos, então, a fundação do Centro Brasileiro de Educação (CBE/1924); conferências nacionais de educação, de 1927 a 1931; criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1934; criação das primeiras universidades brasileiras - USP, 1934; Universidade do Distrito Federal, 1935; Universidade do Brasil, 1937 - etc. O que ocorre com as escolas renovadas e seu ensino ativo - apropriação pela burguesia - não pode ser imputado ao movimento renovador, mas resulta de uma sociedade tradicional e inserida no modo

de produção capitalista. Mas a década de trinta presencia a tomada de poder pelos movimentos autoritários nazifascistas, que têm sua versão tupiniquim com o golpe de 1937. Fecham-se os espaços de exercício da cidadania, inicia-se o período fechado do Estado Novo.

O término da Segunda Guerra Mundial traz a redemocratização do país e a elaboração de nova Constituição (nossa quarta!), na qual se determina o que o Manifesto pedira: que seja elaborada uma lei de diretrizes e bases da educação nacional. Sob este período de abertura democratizante, iniciam-se os debates sobre a primeira LDB. Mas o contexto vai se fechando gradativamente: no plano internacional, com a diplomacia da Guerra Fria e, no plano nacional, com a cassação do Partido Comunista e com outras medidas repressivas do movimento social. Este embate de forças conflitantes agasalha, ao longo do período 1948-61, debates públicos que envolvem as universidades, os ginásios e os colégios, os intelectuais, os artistas, os sindicatos, a juventude, as vanguardas da Igreja Católica. O grande tema é a proposta progressista de verbas públicas ao ensino público e a reação das forças conservadoras que pretendem estender tais recursos ao ensino privado. O resultado, efetivado em 1961, traz as marcas de um compromisso, de um verdadeiro empate: nem ganha a educação pública, nem vence a educação privada. Mas as aberturas ainda atuantes nesses treze anos trazem alguns avanços, dos quais os mais importantes antecedem esta primeira LDB. Um dos estrangulamentos existentes consistia no fato de que os estudantes de algumas modalidades ginasiais e colegiais ficavam presos a determinados cursos universitários, de modo que, se desejassem seguir outras carreiras, seriam obrigados a retornar a cursos de ginásio ou colégio que permitissem aquela nova opção de estudos. Essas barreiras foram sendo gradativamente derrubadas no período da redemocratização, assegurando-se a todos os

alunos o direito de continuidade de estudos. Em 1961, a lei 4.024 consolida o que se tornara legislação esparsa.

Os tempos são “perigosos”. No plano nacional o populismo manipulador via-se obrigado a concessões que aumentavam a participação social das classes dominadas com o apelo ao apoio às Reformas de Base, com a oficialização do Método Paulo Freire, com o crescimento dos movimentos político-sociais e aumento quantitativo e qualitativo dos sindicatos urbanos e rurais. No plano internacional intensifica-se a Guerra Fria e explode a Revolução Cubana com seu poder de atração pela juventude e idealismo (Ramos de Oliveira: 1989). A burguesia nacional, apavorada, reforça seus laços com a política ianque e a conseqüência são crises sucessivas que conduzem à tomada do poder pelos militares. Em 1964, instaura-se o regime militar-tecnocrático. Inicia-se novo período de fechamento político-social. São concebidas em gabinetes, obedientes às instruções heterônomas, as leis 5.540/68 e 5.692/71, esta disciplinando o ensino de 1º e 2º graus, aquela moldando nosso ensino universitário ao modelo norte-americano. Atende-se ao clamor por extensão da obrigatoriedade de ensino até os 14 anos de idade, mas esvazia-se a qualidade desse ensino e destroem-se os colégios de orientação clássica, científica, normal ou profissional tornando a todos instituições (falsamente) profissionalizantes. Apenas a intensificação dos movimentos político-sociais conseguiria, pela Lei 7044, a revogação dessa diretriz vigente durante longos 11 anos.

### 3- MOVIMENTOS DA SOCIEDADE CIVIL

Em 1982, a oposição consegue, dentro do processo de “abertura lenta, gradual e segura”, restabelecer a escolha dos governadores por eleições diretas. No Estado de São Paulo, a oposição elege Franco Montoro, do PMDB. Inicia-se, então, no território paulista, a adoção de leis que favorecem o ensino público. A legislação relativa à carreira do professor corrige

enormes e injustas distorções, como a exigência de que o professor nos últimos cinco anos de seu tempo de serviço fosse obrigado a dar o máximo de aulas para garantir uma aposentadoria razoável. Cria-se o incentivo a que professores do ensino de 1º e 2º graus fizessem cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado); admite-se a contagem de tempo de serviço em dias corridos e para todos os fins - em resumo, várias medidas a bem do ensino e de seus profissionais são consolidadas no Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 444/85. Fica, então, no magistério paulista a forte (e falsa) impressão de que o governo Montoro teria sido extremamente favorável ao professor. Esta é uma imagem falseada da realidade e convém desmistificá-la: o que ocorreu em S. Paulo no período 1982-86 foi certa ampliação dos atos de cidadania por parte de uma população que havia sido sufocada por quase duas décadas de arbítrio tecnocrata durante os “anos de chumbo”. Agora, rebentada a represa, explodiam as demandas com tal ímpeto que os governadores recém eleitos graças a plataformas oposicionistas não tinham condições políticas de refrear o movimento social dada a necessidade de abrirem seus espaços no confronto com o governo federal dominado pelos militares. Presos entre duas forças contrárias, esses governadores tiveram que, a contragosto, ceder às pressões populares. Três fatos, por exemplo, atestam que a “democratização” do Governo Montoro foi concessão a fortes pressões da população: política salarial do magistério, movimentos da sociedade civil tipo “Etesc” e movimento Pró-eleição Direta de Diretor Regional de Ensino.

Quanto à política salarial nefasta de Montoro, os dados são objetivos e inquestionáveis: findo seu mandato, os professores ganhavam menos do que no início de seu governo. (Gigante de Oliveira, 1992: em especial p. 81-92)

Quanto aos movimentos da sociedade civil, deve-se destacar que houve uma verdadeira eclosão de demandas sociais estimuladas pela esperança de que o país se encontrava à beira de redemocratização. As camadas mais organizadas exigiam mudanças no espaço político-social, em especial quanto à legislação referente ao magistério e ao ensi-

no. A região central paulista, em torno de Araraquara e São Carlos foi sede inicial de tais movimentos: nascidos com o “Encontro dos Trabalhadores de Educação de S. Carlos” (Ramos-de-Oliveira, 1995) proliferaram por todo o Estado (São José dos Campos, Barretos, Vale do Paraíba etc) a tal ponto que o Governo Montoro, num golpe político, resolveu esvaziar as crescentes demandas centralizando-as no Fórum Estadual de Ensino. Sob a aparência de estar atendendo às demandas sociais e com o apoio de setores políticos (burgueses) e universitários oposicionistas, o governo estadual formava um canal para “recolher as demandas e canalizá-las sob seu controle” (Ramos-de-Oliveira, 1987).

Outra demonstração de democracia a contragosto realizada pelo governo Montoro nasceu em Araraquara: o movimento de base para eleição do Diretor Regional de Ensino para a região central do Estado. A primeira originalidade do movimento foi ter envolvido todos os profissionais da educação pública de 1º e 2º graus (professores, administradores escolares, corpo técnico-administrativo e pessoal de apoio das unidades escolares de 21 cidades, equipes das Delegacias de Ensino de Araraquara, S. Carlos e Taquaritinga)<sup>1</sup>; a segunda originalidade foi que o movimento enfrentou a oposição cerrada da Secretaria de Estado da Educação e do Governo Montoro; a terceira é que o movimento expandiu suas reivindicações apresentando propostas de reforma da Secretaria da Educação paulista para enxugar a desnecessária máquina administrativa que era grandiosa quanto mais alto o escalão e tanto mais exígua quanto mais próxima das salas de aula. Novamente o Governo Montoro empregou tática de “atender, desatendendo”: a Secretaria da Educação, sete meses após a eleição, no-

---

<sup>1</sup> As cidades que participaram da eleição de Diretor Regional de Ensino foram: Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança do Sul, Borborema, Cândido Rodrigues, Descalvado, Dobrada, Dourado, Fernando Prestes, Ibaté, Ibitinga, Itápolis, Matão, Ribeirão Bonito, Rincão, Nova Europa, Santa Ernestina, Santa Lúcia, São Carlos, Tabatinga, Taquaritinga. Dia da eleição à revelia do Governo do Estado: 08 de novembro de 1983. Número de votantes: 3.289.

meou o eleito “representante da S.E. para a Divisão Regional de Ensino Experimental de Araraquara”. A região experimental ficou apenas no papel, sem o mínimo apoio da administração.

Estes movimentos próximos demonstram à sociedade que o governo Montoro só deu aberturas onde e quando a sociedade civil teve forças suficientes para forçá-lo a isso. Do contexto de abertura, surgiram movimentos sociais de cidadania ativa e desses vieram leis favoráveis à democratização e publicização do ensino. Não pelos governos estaduais, mas apesar deles. Os avanços que aconteceram na legislação foram minados pela continuidade de uma política salarial aviltante ao magistério.

Sobram de acontecimentos como esses, que as classes dirigentes vão, aos poucos, apagando da história oficial, a clara demonstração de que ou a sociedade civil se organiza e reivindica ou o sistema abafa e impede a extensão dos direitos sociais a todos. Além de uma legislação progressista faz-se necessária uma constante luta pela efetivação de medidas a bem da sociedade como um todo.

#### 4- UMA NOVA REPÚBLICA DE VELHOS SENHORES

Obtida a redemocratização pelo caminho tortuoso do Colégio Eleitoral, os movimentos sociais, recém saídos da campanha pelas “Diretas Já”, embora frustrados, ainda têm fôlego para novos embates. A IV Conferência Brasileira da Educação defende novos rumos tanto para a próxima constituição (nossa 7ª!) quanto para uma nova LDB. A constituição recebe contribuições de movimentos sociais por todo o Brasil e é aprovada em 1988, recebendo a qualificação-síntese que lhe dá o liberal Ulysses Guimarães: Constituição Cidadã. O combate pela nova LDB parte da demanda central pela universalização do ensino e organização de um sistema nacional capaz de assegurar a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino nas três esferas (federal, estaduais e municipais) e, ao mesmo tempo, assegurar “a melhora

*de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social”* (Revista Ande, 1989:73) Explodem, então, movimentos organizados em Fóruns estaduais e municipais que fluem em direção às diretrizes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O projeto original é apresentado por Octávio Elísio em dezembro de 1988 (PL 1258/88) e conta com ampla participação da sociedade civil num diálogo vivo e atuante com os legisladores, numa fase que foi caracterizada por Florestan Fernandes como “conciliação aberta”.

Aí entram as interferências da mudança do contexto mundial e do nacional. Em plano mundial, a queda dos 45 km do Muro de Berlim (1961-89) simboliza o colapso de um sistema que se pretendia marxista e que, de fato, talvez o tenha sido nos primeiros tempos, mas que logo assumiu vertentes positivistas e produtivistas que o deformaram e condenaram à extinção. Caído o Muro e seu sistema, o capital se viu sem concorrente e livre para exercer em plenitude sua essência -  $\frac{3}{4}$  a reprodução e ampliação a qualquer custo, ou seja, a custo dos seres humanos. No plano nacional, os governos da Nova República gradativamente ajustam suas políticas ao Consenso de Washington com ampla cobertura e apoio dos meios de comunicação de massa. No processo de construir a nova LDB os setores privatistas fortaleceram-se com a eleição de Fernando Collor, que nomeou Ministro da Educação sucessivamente José Goldemberg e Eraldo Tinoco, ambos desqualificando o projeto aprovado em 13 de maio de 1993 na Câmara Federal e estimulando fortes obstruções aos trabalhos da Comissão Suprapartidária. É, então, apresentado no Senado outro projeto, este elaborado pelo MEC e com o aval de seu “autor”, Darcy Ribeiro.

Temos, então, do choque entre os movimentos sociais e o contexto socio-político, duas fases distintas: a “conciliação aberta”, com ampla participação dos setores mais avançados da sociedade civil e a fase do governo

neoliberal, obediente às diretrizes do Banco Mundial. Na linha de combate as divergências quanto, em especial, aos seguintes itens:

- responsabilidade do Estado quanto à educação;
- organização do sistema educacional;
- gestão democrática da educação;
- caracterização dos recursos financeiros.

Das novas ênfases determinadas para a política nacional de educação, as seguintes teses se fazem presentes:

- busca de parcerias que permitam desobrigar o Estado do ônus pela educação pública;
- liberalização dos mecanismos de controle, flexibilização curricular, não interferência em questões salariais e contratuais;
- preferência ao ensino fundamental com quebra da união intrínseca e orgânica entre os vários níveis de ensino;
- adoção de “novos” modelos de universidade através de autonomia em termos de “orçamento global” e das “organizações sociais” com abandono do princípio de indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à coletividade.

Como se observa, a luta por uma LDB autêntica e democrática se concretiza por etapas diretamente dependentes do grau de cidadania e do grau de abertura ou fechamento do horizonte político.

## 5- CONTORNOS DA ATUAL SITUAÇÃO EDUCACIONAL

Do nascimento das demandas por educação pública de qualidade a todos, de democratização contínua, de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, de um conceito amplo de educação capaz de abranger processos sociais mais extensos com conseqüentes desenvolvimento dos novos meios de informação e da análise crítica do poder dos meios de comunicação de massa, da formação dos professores em uni-

versidades, do desafio representado pela adequação do ensino às novas e prementes exigências do mundo do trabalho, da modernização e autonomia reais das universidades, da constituição de um Conselho Nacional da Educação representativo da sociedade civil e por ela escolhido etc - de tudo isto que representou e sintetizou décadas e décadas de demandas sociais por democratização de um ensino público de qualidade, nasceu uma lei tacanha e precocemente obsoleta. Seus avanços são tímidos, mas sua conformação e harmonia com uma política neoliberal perversa são manifestas.

Os sinais de avanços conservados, o foram por pressão da sociedade civil organizada, mas constam do estatuto legal como princípios, não trazem a marca da obrigatoriedade e são omissos e dúbios, como no caso da definição dos cursos de ensino profissional. A avaliação que institui não inclui a comunidade escolar, ou seja, exclui os docentes, os alunos, as famílias e as organizações não-governamentais.

Por outro lado, a nova lei parece estar sinalizando para conformações passivas a um mercado, em outros termos, à plena exploração pelo capital. A educação de jovens e adultos é subalternizada como campo de preocupação (Haddad, 1997: 106-122) É incluída no campo universitário a figura esdrúxula dos institutos superiores- um novo setor de caça-níqueis a bem do ensino privado - que vem assinalar também um conceito de que a um país periférico não cabe a tarefa de fazer pesquisas, pois os avanços teóricos, técnicos e tecnológicos devem ser prerrogativa dos países centrais. É a nova “teoria da dependência” trazida ao campo da educação. Abrem-se ao capital privado nacional as oportunidades de criação de grandes coleções sob a denominação e status de universidades especializadas por campos de saber, institutos universitários sob vistas complacentes de uma pretensa fiscalização federal. Por outro lado e parodiando o jurista Iverskii pode-se dizer que “há artigos que falam e artigos que não falam”, mas o silêncio é também um discurso. Sob o pretexto de que cumpria tornar a lei menos extensa, eliminaram-se avanços e criou-

se a oportunidade de remeter ao Ministério da Educação a iniciativa de legislar a seu bel-prazer, como está acontecendo com avaliações do tipo “provão”.

## 6 - E A LUTA CONTINUA

Diante do quadro aqui esboçado, resta a grande questão: é possível trabalhar com esta nova lei de diretrizes e bases num sentido progressista?

A luta social, como vimos, não é retilínea e definitiva. O que caracteriza nossa sociedade é justamente a defesa dos privilégios particulares sobre os interesses gerais, em outros termos, a defesa da desigualdade e da injustiça social. A arma de que dispomos é a crítica e o combate organizados. Como profissionais da educação temos dois fronts obrigatórios: a sala de aula e a sociedade civil. Somos professores e cidadãos que se dedicam a contribuir para a formação de outros cidadãos críticos e atuantes. Mesmo nos “anos de chumbo” da ditadura militar-tecnocrática conseguimos abrir trincheiras e conquistar espaços. As leis poderiam abrir horizontes que tudo seria mais fácil, mas a humanidade secularmente tem avançado através de duros combates. Esses combates furam a muralha do reacionarismo em diferentes pontos, recua-se nesse espaço, avança-se naquele outro. É mais uma tática do neoliberalismo acusar este ou aquele setor como portador de “injustos privilégios”. A luta social avança por setores, em busca do bem comum. E o bem comum é incompatível com políticas excludentes. A luta social é árdua e busca a inclusão. Não importam os obstáculos: a luta sempre continua. É competência da escola, é competência do cidadão.

## BIBLIOGRAFIA

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: por uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- ; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de João Ferreira (Coordenador) Carmen C. Varrialle, Gaetano lo Mônaco, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.
- GIGANTE DE OLIVEIRA, Ledercy. *Estado, nota zero: análise do magistério público paulista – 1970-1990*. São Carlos: Gráfica da UFSCar, 1992.
- HADDAD, Sérgio. “A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In Brzezinski (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- IHERING, Rudolf von. *A luta pelo direito*. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.
- PACHUKANIS, E.B. *Teoria geral do direito e marxismo*. Traduzido por Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.
- REVISTA ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, Cortez Editora, Ano 8, nº 14, 1989.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Algumas experiências de ensino e administração*. Araraquara/S.Carlos: ETESC, 1987.
- *Trajeto: ida e volta do Deux Magots a Frankfurt*. Araraquara, 1995. (mimeografado)
- *Sapere aude: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957 a 1964*. São Carlos: Gráfica da UFSCar, 1989.

SAVIANI, Demerval. “Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria” in *Comunicação e Educação*. São Paulo: CCA-ECA-USP/Editora Moderna, ano III, n° 8, jan./abr. 1997.

STUCKA, Petr Ivanovich. *Direito e luta de classes: teoria geral do direito*. Traduzido por Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.