

Neusa Maria Dal Ri
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Org.)

Políticas Educacionais, Gestão Democrática e Movimentos Sociais

Argentina, Brasil, Espanha e Portugal



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

*Políticas Educacionais, Gestão
Democrática e Movimentos Sociais*

NEUSA MARIA DAL RI
TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(ORGANIZADORAS)

*Políticas Educacionais, Gestão
Democrática e Movimentos Sociais:
Argentina, Brasil, Espanha e Portugal*

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2015



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Parecerista

Lalo Watanabe Minto (Professor da Faculdade de Educação da Unicamp)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

P769 Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais:
Argentina, Brasil, Espanha e Portugal / Neusa Maria Dal Ri; Tânia
Suely Antonelli Marcelino Brabo (organizadoras). – Marília : Ofi-
cina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015.

178 p. : il.

Textos em português e textos em espanhol.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7983-682-4

DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4>

1. Educação e Estado. 2. Autodeterminação (Educação). 3. Movi-
mentos sociais. I. Dal Ri, Neusa Maria. II. Brabo, Tânia Suely Antonelli
Marcelino

CDD 379

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação	7
A Democracia nas Unidades Escolares Públicas <i>Candido Giraldez Vieitez</i>	13
Reformas Político-Educativas e Gestão Democrática na Escola Pública em Portugal <i>Neusa Maria Dal Ri</i>	37
Trabajadores, Movimientos Sociales y Educación en la Argentina: la Enseñanza de la Historia en Bachilleratos Populares y Experiencias en Movimientos Sociales de la Argentina <i>Roberto Elisalde</i>	69
O Centro Nacional de Formação em Economia Solidária: as Contradições da Educação Autogestionária do Movimento de Economia Solidária <i>Erika Porceli Alaniz; Henrique Tahan Novaes</i>	87
Movimentos Sociais e Educação: Feminismo e Equidade de Género <i>Tânia Sueley Antonelli Marcelino Brabo</i>	109
Educación y Género en la Argentina <i>Griselda Alfaro</i>	129
La Transformación de las Políticas Educativas desde la Governamentalidad Neoliberal: el Caso Español como Ejemplo <i>Joan Carles Bernad I Garcia; Ignacio Martínez Morales;</i> <i>Mariángeles Molpeceres Pastor; Fernando Marhuenda Fluixà</i>	149
Sobre os Autores.....	173

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal* é fruto de trabalhos conjuntos, colaboração acadêmica e convênios realizados entre docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, com grupos de docentes e de pesquisa da *Universidad de Buenos Aires* (UBA) e da *Universidad Nacional de Tucumán* (UNT) da Argentina, da *Universitat de València* da Espanha, e da Universidade do Minho de Portugal (UMinho).

Os pesquisadores brasileiros, além de integrarem a Linha de Pesquisa do PPGE denominada de *Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais*, também são membros do Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia* com sede na UNESP, coordenado pela pesquisadora Neusa Maria Dal Ri.

Por meio da coordenadora do Grupo de Pesquisa, a UNESP integra a *Red de Investigadores Latinoamericanos del Programa de Políticas Universitarias*, coordenada por Roberto Elisalde da UBA. A *Red* vem realizando inúmeros trabalhos que incluem, além de pesquisas e publicações conjuntas, a organização de eventos científicos regionais que integram docentes das equipes de trabalho da UNESP, da UBA e de outras uni-

versidades brasileiras, argentinas e do Uruguai. Neusa Maria Dal Ri também é integrante do *Comité Académico Procesos Cooperativos y Asociativos* (PROCOAS) da *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM) por meio do qual tem estabelecido relações de cooperação e trabalho com pesquisadores da UBA, da UNT e demais universidades dos países integrantes da AUGM.

Ainda, fruto da participação da UNESP na AUGM e no Comitê Procoas obteve-se, nos últimos anos, a aprovação de propostas de mobilidade docente (Escala Docente da AUGM) com a ida das pesquisadoras Neusa Maria Dal Ri e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo para universidades da Argentina, e a recepção de vários docentes de universidades da Argentina na UNESP, com destaque para os pesquisadores Roberto Elisalde e Griselda Alfaro, oportunidades nas quais foram estreitados e ampliados os laços de cooperação e de participação em eventos no Campus de Marília. Ainda o pesquisador Roberto Elisalde realizou pós-doutorado na UNESP, Campus de Marília em 2011 sob a supervisão da docente Neusa Maria Dal Ri.

Em relação ao grupo de pesquisa da *Universitat de València* da Espanha foi realizado, por meio dos pesquisadores Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Fernando Marhuenda Fluixá, um acordo de cooperação entre as universidades o qual estabelece várias atividades, dentre as quais se destacam as de investigação científica e publicações conjuntas. Além disso, a docente Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo realizou pós-doutorado na *Universitat de València*, sob a supervisão do professor Fernando Fluixá.

Por último, ressaltam-se os já longos laços de colaboração e trabalhos conjuntos estabelecidos entre o PPGE e a UMinho, situada na cidade de Braga, Portugal. Há uma história construída com as trocas e colaborações desenvolvidas entre os docentes dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília, e o do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, que por motivo de espaço e adequação da temática não serão descritos aqui. Mas, basta citar o aprofundamento dessas relações de estudos e trabalhos entre os membros dos Grupos de Pesquisa brasileiro e português quando as pesquisadoras Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Neusa Maria Dal Ri realizaram Estágios Científicos Avançados de Pós-doutorado, respectivamente nos anos de

2007, sob a supervisão do professor Almerindo Alfonso, e em 2008 sob a supervisão do professor Licínio Lima.

Desse modo, o presente livro apresenta textos de autores que integraram, de alguma forma, os convênios e acordos de cooperação científico-acadêmicos estabelecidos entre os grupos das citadas universidades.

Este livro foi organizado com a apresentação de capítulos que abordam a temática principal que versa sobre políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais.

O primeiro capítulo apresentado denomina-se *A democracia nas unidades escolares públicas no Brasil* e foi escrito por Candido Giraldez Vieitez. Neste texto o autor pergunta se a democracia, tal como foi estabelecida na escola após a Constituição de 1988, produziu os resultados de desburocratização esperados pelo movimento da educação. A partir dessa questão, o autor examina os aspectos mais importantes da morfologia e funcionamento da gestão democrática (GD), situa a GD em suas bases, as classes sociais, e na superestrutura política, abordando a técnica democrática proposta pelo movimento, aprovada pelo legislador e posta em prática pelas escolas. Tendo em vista a análise realizada, o autor sustenta que apesar da democracia nas unidades escolares ter aspectos positivos que devem ser valorizados pelos trabalhadores da educação, a GD mal arranhou a burocracia escolar. Sustenta, ainda, que a técnica democrática liberal empregada não pode até o presente superar a burocracia, e tampouco poderá fazê-lo no futuro, mediante aperfeiçoamentos democráticos progressivos.

O segundo texto apresentado é intitulado *Reformas político-educativas e gestão democrática na escola pública em Portugal* e foi elaborado por Neusa Maria Dal Ri. O estudo apresentado incluiu análise das políticas educacionais e das reformas educativas, no período de 1974 a 2010, e investigação empírica realizada em escola secundária da cidade de Braga e entidades de alunos e professores de Portugal. Observando que as políticas educacionais relativas à gestão democrática surgiram em contexto de mudança importante, qual seja, por meio da Revolução dos Cravos, a autora trabalhou com a hipótese de que a natureza dessa transição radical em Portugal marcou originariamente as políticas educacionais, com um nível alto de participação dos segmentos acadêmicos na gestão e com funciona-

mento democrático dos órgãos colegiados. Porém, observada a evolução da GD no país, constatou que a introdução das políticas de cunho neoliberal na área educacional, a partir dos anos de 1990, por meio de várias reformas educativas, modificou a organização e o funcionamento da gestão escolar, despolitizando e enfraquecendo a categoria histórico-política denominada de gestão democrática.

O terceiro capítulo intitula-se *Trabajadores, movimientos sociales y educación en la Argentina – La enseñanza de la historia en bachilleratos populares y experiencias en movimientos sociales de la Argentina* e foi escrito por Roberto Elisalde. Neste texto o autor descreve a conjuntura política da Argentina dos anos de 1998 a 2011, na qual surgiram vários movimentos de resistência à implantação das políticas neoliberais, tais como o movimento de desempregados, organizações de trabalhadores das fábricas recuperadas, organizações territoriais e comunitárias, dentre outros, que se colocaram como tarefa dar conta das demandas e necessidades das populações carentes. Uma das tarefas mais importantes que esses movimentos se colocaram foi a de tomar a educação em suas próprias mãos. Desse modo, o principal objetivo deste capítulo foi descrever e analisar o espaço educativo denominado *Bachilleratos o Escuelas Populares en Fábricas Recuperadas*, nos quais se desenvolvem um trabalho particular de conjunção entre a memória histórica dos trabalhadores e o ensino, utilizando-se estratégias diferenciadas para o ensino da História.

O capítulo quatro intitula-se *O Centro Nacional de Formação em Economia Solidária: as contradições da educação autogestionária do Movimento de Economia Solidária no Brasil*, escrito por Erika Porceli Alaniz e Henrique T. Novaes. Os autores discutem no texto as contradições da educação autogestionária do Movimento de Economia Solidária do Brasil tomando como referência o caso do Centro Nacional de Formação em Economia Solidária (CFES-Nacional). Os autores abordam os vários movimentos sociais que criaram suas estratégias de educação formal e não formal da América Latina e inserem o CFES-Nacional nesta tendência, delineando, no entanto, as suas especificidades. Termos e conceitos como economia solidária e trabalho associado são abordados para apresentar algumas dimensões da formação para economia solidária proposta pelo

CFES, bem como para discutir contradições existentes neste centro educativo de expressão nacional.

Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero é o título do quinto texto apresentado e escrito por Tânia Sueley Antonelli Marcelino Brabo. A autora relembra o papel que o movimento feminista desempenhou para a garantia de direitos das mulheres e para o desvelamento das instâncias em que as identidades, masculinas ou femininas, foram construídas historicamente, em especial na escola. Para tanto, descreve a história do movimento feminino, e discorre e analisa sua influência na construção da proposta de educação para a igualdade/equidade de gênero no contexto brasileiro, que resultou em políticas públicas para a questão de gênero.

O sexto capítulo apresentado foi escrito por Griselda Alfaro e denomina-se *Educación y género en la Argentina*. Partindo do pressuposto de que os Estados nacionais têm obrigação de garantir o direito humano à educação, capacitação e informação, a autora propôs-se a analisar instrumentos internacionais e as Constituições de diferentes países, sob o ponto de vista enunciado. No texto a autora analisa instrumentos internacionais, nacionais e estaduais que reconhecem o direito à educação, detalhando algumas políticas públicas argentinas que incluem a perspectiva de gênero, em especial um acontecimento da Corte Suprema da Justiça Argentina denominado de caso Monserrat.

O último texto apresentado denomina-se *La transformación de las políticas educativas desde la gubernamentalidad neoliberal: el caso español como ejemplo* e foi escrito pelos pesquisadores Joan Carles Bernad i Garcia, Ignacio Martínez Morales, Mariángela Molpeceres Pastor e Fernando Marhuenda Fluixá. Os autores discutem no texto as mudanças operadas na área educacional pela transformação das sociedades modernas, que requerem novos modos de articulação nas relações dos indivíduos com a sociedade. Nesse processo a instituição educacional tem facilitado a reprodução dos modelos adequados às configurações sociais emergentes, vinculados aos interesses dominantes. Contudo, os autores apontam que esse processo não tem impedido a geração de espaços de resistência às políticas neoliberais ou mesmo de lutas pela transformação social.

Em acordo com os propósitos dos trabalhos conjuntos e cooperação entre os Grupos, optou-se por manter os textos na língua original em que foram escritos.

No final do livro encontra-se o item denominado *Sobre os Autores* que traz um pequeno currículo de cada participante desta obra.

Com as discussões teórico-metodológicas e pesquisas empíricas analisadas nos vários capítulos apresentados, espera-se contribuir para o avanço no debate sobre políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais, bem como socializar o conhecimento produzido acerca de casos particulares dos diferentes países.

Neusa Maria Dal Ri.
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Organizadoras

A DEMOCRACIA NAS UNIDADES ESCOLARES PÚBLICAS

Candido Giraldez Vieitez

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 estabeleceu o princípio de gestão democrática do ensino nas escolas públicas (CUSTÓDIO, 2004, p. 287).

A inscrição desse princípio na Constituição foi primordialmente decorrência da atividade do movimento da educação constituído por professores, alunos e funcionários, apoiado pelo movimento operário e popular em luta contra a ditadura, numa conjuntura politicamente galvanizada (GOHN, 2001).

Atualmente, a gestão democrática (GD) desenvolve-se adequadamente nas universidades e encontra-se vacilante no ensino básico, embora o princípio que norteia sua organização seja o mesmo. Devido a esse quiproquó, tomaremos basicamente como referência de análise a GD nas universidades, na suposição de que, se a GD no ensino básico vier a realizar suas potencialidades, a mesma devirá com um signo político semelhante ao que há hoje no ensino superior público.

No início dos anos 1980, constituiu-se o que denominamos movimento da educação (ME). O ME formulou várias críticas à situação da educação e da escola, dentre as quais se destacava como uma espécie de

<https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p13-36>

síntese a tese de que um problema fundamental na escola era a burocracia ou burocratização, ou seja, a ausência de democracia. Em função desse diagnóstico, o ME, em sua luta, passou a trabalhar em prol da gestão democrática da educação que, por fim, veio a ser instituída de fato como gestão democrática das unidades escolares.

Neste trabalho, perguntamo-nos basicamente se a democracia, tal qual foi estabelecida na escola, produziu os resultados de desburocratização supostos pelo Movimento. Ou, se pelo menos houve consequências importantes, ainda que parciais, na direção esperada.

Com este propósito, examinamos os aspectos da morfologia e funcionamento da GD que consideramos mais importantes. Procuramos situar a GD tanto em suas bases, as classes sociais, quanto em sua superestrutura política, isto é, a técnica democrática proposta pelo Movimento, aprovada pelo legislador e posta em prática pelas escolas.

Tendo em vista a análise realizada, sustentamos neste trabalho que, malgrado a democracia nas unidades escolares ter aspectos positivos os quais devem ser valorizados pelos trabalhadores da educação, a GD, não obstante a aparência, mal arranjou a burocracia. Esta é uma constatação empiricamente verificável. Para além dela, porém, sustentamos também que a técnica democrática liberal empregada não pôde até o presente superar a burocracia, bem como que tampouco poderá fazer isso no futuro, mediante presumíveis aperfeiçoamentos democráticos progressivos.

Para esta análise, apoiamo-nos em referências bibliográficas, pesquisa empírica e observação direta nas universidades estaduais paulistas, ou seja, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), particularmente nesta última.

2 O TRABALHADOR LIVRE: DOCENTES, FUNCIONÁRIOS E ESTUDANTES

A formação da escola moderna ou capitalista, no Brasil – como por toda parte –, tem como premissa duas determinantes inextricáveis: a constituição do trabalhador livre e, em concomitância, a formação do mercado de trabalho.

O mercado de trabalho libertou *de facto*, por assim dizer, os escravos. Mas, libertou também aqueles trabalhadores que, na ordem escravista-patrimonialista, apareciam na sociedade como livres, embora na verdade se encontrassem enredados em laços de dependência¹.

A Abolição abriu o caminho para o mercado de trabalho. Contudo, este não se formou num átimo. No livro *A formação do mercado de trabalho no Brasil*, Barbosa (2008, p. 89) assinala um período básico de formação situado entre 1850 e 1930, ao mesmo tempo em que dá ciência de que o mercado se desenvolveu de modo compósito e em ziguezagues.

Chegar-se-ia a um futuro mercado de trabalho por meio de uma trajetória de ziguezagues [...]. O mercado de trabalho não surgiria de chofre, antes amargaria uma existência incompleta e fragmentada, para somente se consolidar e nacionalizar no período pós-1930.

No mercado de trabalho logo se apresentam os mais diversos tipos de trabalhadores livres². Nestas linhas, no entanto, interessa-nos destacar aquele tipo de homem livre trabalhador, o assalariado, que veio a ocupar um lugar fundamental na sociedade³.

Relações de venda de força de trabalho em troca de um salário é acontecimento muito antigo e esteve presente na Colônia e no Império. Contudo, supor que a forma aparente da relação esgota seu conteúdo – o que não é infrequente que ocorra – é um equívoco. Em cada ordem social, o instituto do assalariamento apresenta determinações específicas. Além disso, no âmbito de cada regime social, o assalariamento pode indicar diferenciações importantes ou mesmo básicas, como veremos mais adiante. Mas, o que é esse novo homem livre assalariado? No transcurso deste texto, limitamo-nos a apresentar determinantes básicas ou em correspondência com as necessidades da exposição.

Em uma das muitas passagens em que se refere à constituição das relações sociais capitalistas, Marx (1984, p. 469-470) afirma que o homem livre originário, atirado ao mercado de trabalho, era

¹ Para uma visão do homem *livre* no Império ver Franco (1974).

² Entendemos por *trabalhadores*, em sentido lato, todos aqueles que ganham a vida com o próprio trabalho ou, por outra, que não vivem da exploração do tempo de trabalho alheio.

³ Para uma visão *estruturalista* da evolução do fenômeno salarial na Europa ver Castel (2010).

[...] libre en un doble sentido, libre de las antiguas relaciones de clientela o de servidumbre y de las relaciones de prestación y, en segundo lugar, libre de toda posesión y de toda forma de existencia como cosa, de toda forma de existencia objetiva, libre de toda propiedad, a la que se le presentaba como la única fuente de recursos la venta de su capacidad de trabajo o la mendicidad, el vagabundeo y el robo.

As categorias históricas utilizadas nesse excerto dizem respeito a uma variante de como o mercado de trabalho se constituiu na Inglaterra, porém, as categorias lógicas são universais à formação do capitalismo.

Uma massa de homens livres, mas destituída de propriedade móvel ou imóvel propiciadora de subsistência autônoma, não tem mais remédio do que vender sua força de trabalho⁴. Observemos, porém, que de modo diverso ao que ocorria no regime social pretérito, as relações entre compradores e vendedores de força de trabalho funcionam agora, *tipicamente*, como relações *puramente econômicas*, como tráfico de mercadorias, ou seja, como relações mercantis regidas por contrato entre sujeitos juridicamente autônomos (PASUKANIS, 1976) e afeta aos custos de produção, às leis do mercado⁵ e às vicissitudes da luta social.

Seguiram esse curso professores e funcionários escolares? Não cabe dúvida, porém, o modo como concretamente evoluiu o mercado de trabalho educacional no país não se encontra satisfatoriamente esclarecido, embora seja certo que o mesmo apresenta peculiaridades. Barbosa (2008), no estudo mencionado, não se reporta ao setor educacional. Por outro lado, esse é um tema parcimoniosamente tratado pelas pesquisas da educação, ainda que existam estudos, como, por exemplo, os de Oliveira (2002), Cação (2007), Costa; Fernandes Neto; Souza (2009), Moura (2013), dentre outros, que aportam elementos à sua visualização.

Um indicador de que o mercado dos trabalhadores da educação teve sua gênese no período assinalado por Barbosa (2008) foi a política educacional republicana, que deu início à criação de um sistema de escolas

⁴ Tornar-se proprietário é uma possibilidade real, mas pouco provável. Por outro lado, a contravenção e o banditismo são inerentes a esta ordem social.

⁵ No mercado de trabalho, interagem mais imediatamente duas determinantes: a) os estoques de força de trabalho na esfera da circulação; e b) a organização do trabalho, com suas especificidades, nas unidades econômicas.

para os trabalhadores, ao mesmo tempo em que, com a criação dos grupos escolares (SOUZA, 1998), lançava a base da unidade escolar moderna.

A educação de massa atendeu ao preceito oficial de formação do cidadão republicano ou liberal e foi disseminada mais ou menos em consonância com a expansão e necessidades do mercado de trabalho⁶, enquanto a educação universal não se concretizou cabalmente ainda hoje.

Encerramos este tópico com uma breve referência à situação dos estudantes sob a nova ordem escolar. Do estudantado sob o regime liberal-capitalista, com o tempo, adveio uma categoria social massiva. A sua trajetória é também inseparável, em grande parte, da expansão e consolidação do mercado de trabalho e da massificação do sistema escolar.

Apesar de trabalharem, os estudantes não têm o estatuto de trabalhadores. No entanto, são de fato trabalhadores, ou melhor, *trabalhadores virtuais*, porque, para utilizarem socialmente as capacidades simbólicas adquiridas na escola têm necessariamente de se oferecer ao mercado de trabalho, notadamente ao majoritário mercado de trabalho assalariado. É verdade que a escola gosta de enunciar que o estudante capaz pode ser qualquer coisa. Na prática, entretanto, o caminho que conduz à propriedade geradora de autonomia, bem como ao assalariamento bem remunerado ou, ainda, ao assalariamento formal dos quadros superiores capitalistas, é muito estreito e só dá passagem a uma minoria. Para todos os efeitos, portanto, a massa estudantil é parte iniludível do mercado de trabalho assalariado e sua dinâmica. Por um lado, porque em si mesmo o segmento discente tem sua existência em grande parte determinada pelo mercado de trabalho. E, por outro lado, porque, a partir de certo ponto do desenvolvimento do mercado e do próprio sistema escolar, a escola passou a funcionar como habilitadora universal da força de trabalho ou, por outra, a escolarização/certificação passou a constituir um pré-requisito para o tráfico da força de trabalho, desde aquela mais simples à mais especializada ou qualificada.

Outro elemento caracterizador do trabalho assalariado na atual ordem social diz respeito a uma determinante que é tanto um fator de

⁶ Outra determinante poderosa na formação da escola moderna foram as necessidades constitutivo/reprodutivas do Estado-nação enquanto fenômeno geopolítico.

gênese quanto de reprodução (acumulação) do capital, conseqüentemente, também determinante de sua antítese, a força de trabalho. Esse elemento é o modo como a classe dominante subsume a força de trabalho potencial em livre circulação no mercado, transformando-a em força de trabalho assalariada real, operando nas unidades de trabalho.

Lo propio del capital no es otra cosa que el acoplamiento de las masas de brazos e instrumentos que el encuentra preexistentes. Los aglomera bajo su imperio. Esa es su verdadera acumulación; la acumulación de trabajadores en [ciertos] puntos [...] (MARX, 1984, p. 470).

Estrito senso considerado, o assalariado é aquele cujo trabalho valoriza o capital, processo este que constitui o *hard core* do sistema. Na sociedade, porém, nem todas as unidades de trabalho movidas por assalariados ostentam essa característica. Este é o caso do sistema escolar, onde encontramos unidades de produção pedagógicas nas quais o trabalhador valoriza o capital e outras nas quais, como nas escolas do Estado, o trabalhador aparece como custos de produção, ainda que custos necessários à reprodução. De qualquer maneira, o modelo de subsunção do trabalhador presente no coração do sistema está generalizado na sociedade. Conseqüentemente, encontra-se generalizado na sociedade, ponderadas suas especificidades setoriais, o trabalho assalariado.

Essa forma de subsunção do trabalhador, praticamente inaugurado pela República, corporifica-se nas unidades de trabalho que, no caso em tela, são as unidades de produção pedagógicas e científicas, as escolas. Uma faceta fundamental das unidades de trabalho é que nelas os trabalhadores operam combinados, como um trabalhador coletivo, no dizer de Marx (1972, p. 259-271), ou num sistema de cooperação que envolve professores, funcionários e alunos.

Esse sistema de cooperação, típico do capitalismo, é historicamente notável por sua potência e regularidade. Contudo, é também um sistema de cooperação *alienado*, um sistema de servidão (PASUKANIS, 1976), no qual os beneficiários da cooperação são os empregadores ou o Estado no caso, não os trabalhadores. Referindo-se à alienação, sobretudo por sua dimensão econômica, Marx (1984, p. 419) afirma:

[...] llegamos al extraño resultado de que el derecho de propiedad se trastrueca dialécticamente: del lado del capital, en el derecho al producto ajeno o en el derecho de propiedad sobre el trabajo ajeno, en el derecho de apropiarse de trabajo ajeno sin entregar un equivalente; y del lado de la capacidad de trabajo en el deber de comportarse frente a su propio trabajo o su propio producto como si estuviera ante una *propiedad ajena*.

Não é de somenos observarmos se o trabalhador está situado no lugar de produção do capital ou no lugar de sua desvalorização, porque dessa diferenciação decorre consequência de amplo espectro. Em qualquer caso, no entanto, se impõem as relações de intercâmbio não equivalentes entre empregadores e assalariados, embora por razões diferentes: na primeira situação, porque o capital busca a valorização infinita; e, na segunda, porque não tem limite seu empenho em reduzir os custos de reprodução.

3 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO E O TRABALHO ASSALARIADO HISTÓRICO

Assinalamos elementos estruturais e tendenciais relativos aos trabalhadores assalariados na educação. Em seguida, tendo em vista que estruturas e tendências se consubstanciam concretamente no movimento vívido da história, examinamos sucintamente um momento de inflexão na trajetória dos professores, já que estes foram provavelmente os atores mais importantes na postulação da gestão democrática na escola.

Em 1960, a taxa de escolarização da população de 5 a 19 anos, segundo Romanelli (1978, p. 64), era de 33,37%. Podemos inferir desse número que o sistema escolar era, todavia, restringido ou *elitizado*. A categoria docente encontrava-se acentuadamente segmentada no que concerne a qualificações, *status* social e rendimentos conforme os níveis de ensino. No conjunto, porém, podia ser considerada como um estrato médio variavelmente acomodado, com condições de trabalho que iam de razoáveis a boas e gozando relativo prestígio social e profissional. No aspecto profissional, merece destaque o controle que os docentes ainda detinham sobre os processos de trabalho, quando os demais trabalhadores estavam de há muito enquadrados pelas tecnologias tayloristas de controle, na condição de simples mão de obra. Politicamente, a categoria aparecia como uma camada bem integrada à ordem, que, afora irrupções pontuais no terreno da luta econômica, não

se percebia a si mesma como classe trabalhadora e tampouco se organizava como tal⁷. (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p.133-165).

Dez anos depois, esse quadro tinha se alterado de modo ponderável. A taxa de escolarização da referida faixa etária tinha saltado para 53,72 %, apontando claramente para a massificação do ensino e o alargamento do mercado de trabalho. A ditadura militar atacara as carreiras docentes e a estabilidade no emprego, e impunha uma erosão salarial que assombrava o futuro imediato. Ao final da década de 1970 e início da seguinte, o regime militar agravava esse quadro, revigorando sua política de amplo apoio à escola privada e privatização do ensino público que datava de fins dos anos 1960, ao mesmo tempo em que acenava com o controle do processo de trabalho docente, que até então estivera em parte livre dos métodos tayloristas de gestão (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p. 13-44). A condição profissional dos docentes degradara-se de forma preocupante, e havia indicações de que os setores governantes da classe dominante estavam propensos a persistir nessas políticas, visto que o neoliberalismo, emergente nos países metropolitanos, já repercutia na periferia.

O descontentamento com as medidas antipopulares reais ou possíveis esposadas pela ditadura incluía docentes, funcionários e estudantes. Emergiu, por conseguinte, na categoria docente, um fenômeno que Marx enunciara como uma possibilidade para os trabalhadores assalariados, ou seja, a tomada de consciência a respeito de sua condição de classe.

El reconocimiento de que los productos son de propiedad suya y la condena de esa separación respecto a las condiciones de su realización – separación a la que tiene por ilícita y compulsiva – constituyen una conciencia inmensa, producto ella misma del modo de producción que se funda en el capital. Esa conciencia *knell to its doom*, así como al volverse conscientes los esclavos de que *no pueden ser propiedad de un tercer*, al volverse conscientes como personas, la esclavitud ya sólo sigue vegetando en una existencia artificial y ya no puede subsistir como base de la producción. (MARX, 1984, p. 424).

A consciência aflorada no meio docente estava a muita distância de poder ser interpretada como *knell to its doom*, como uma espécie de

⁷Nessa época, o termo *trabalhador* era habitualmente utilizado para designar os segmentos mais simples da classe trabalhadora, como os operários, dentre outros. Essa visão, todavia, não foi totalmente superada.

arauto do dobre de finados do regime social. No entanto, o reconhecimento dos gravames sociais impostos pela ditadura a sua condição política, social e profissional foi suficiente para que a categoria, perfazendo uma flexão histórica, reconfigurasse sua posição de classe. Isso pode ser medido pelo fato de que, no final dos anos 1970 e começo da década seguinte, os professores do ensino estatal⁸ redefiniram suas antigas associações assistenciais e culturais ou criaram associações⁹ com o objetivo de que estas pudessem coordenar a luta econômica e política. Apoiando-se nessas novas organizações, os docentes adentraram no terreno da luta de classes, articulando-se com funcionários e estudantes num *movimento da educação* (ME). Esse movimento, por sua vez, integrou-se ao movimento operário e popular (MOP) na luta contra a ditadura, pela democracia e por melhores condições de trabalho e vida.

A emergência na categoria docente de uma consciência crítica envolveu principalmente a dimensão política, profissional e escolar, a qual se apresentou como crítica do regime ditatorial; crítica da erosão salarial, das condições de trabalho e do mercantilismo em expansão; e crítica do poder burocrático. Essa crítica tinha como alvo determinados efeitos sociais históricos, inclusive conjunturais, produzidos pela condição assalariada dos docentes. Porém, salvo como excepcionalidade, não tomava como objeto o instituto social do assalariamento em si mesmo, vale dizer, o sistema de exploração e subordinação da massa trabalhadora sobre o qual está erigida a sociedade capitalista.

Vejamos a crítica da escola. Esta era vista como uma instituição social positiva e progressista em última análise, em especial a escola pública. Em si própria, ela tinha por função transmitir às novas gerações os conhecimentos produzidos pela humanidade. O grande problema é que se encontrava burocratizada ou, conforme enfatiza Cunha (1987, p. 6), “[...] subordinada ao mandonismo das castas burocráticas”. Além disso, encontrava-se sob o crescente assédio do empresariado capitalista, que queria reestruturá-la à sua imagem e semelhança. Eis duas passagens desse *corpus* discursivo que funcionou como uma espécie de *programa* do ME:

⁸ Principalmente em virtude do despotismo empresarial, os docentes do setor privado não conseguiram se organizar.

⁹ A lei impossibilitava aos funcionários públicos a organização de sindicatos. Com a nova Constituição, a maior parte dessas associações transformou-se em sindicatos.

O *ensino democrático* não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também, oferece a *qualidade* [...]. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas [...]. Têm, isto sim, [condições e métodos de trabalho], de modo que os interesses da maioria, em termos pedagógicos sejam efetivamente respeitados. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente pelo princípio da representação e da administração colegiada. (CUNHA, 1987, p.6).

19 - O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos. 20 - O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino. (CARTA DE GOIÂNIA, 1986).

Para compreendermos como o ME chegou à demanda de gestão democrática da educação, voltamos ao perfil político da corrente majoritária na retomada do MOP da qual fazia parte o ME.

O objetivo do MOP era a liquidação da ditadura, a volta do regime democrático e a preservação profissional dos trabalhadores, ameaçada pelas políticas antipopulares ou já neoliberais dos militares. No entanto, a volta ao regime democrático colocava uma indagação: qual regime democrático? Para uma parte do MOP, isso podia significar simplesmente a democracia liberal. Porém, para outra parte, isso representava uma mudança que aparentemente transcendia a democracia burguesa.

A fração do Movimento mais preocupada com a mudança social supunha poder produzir uma grande transformação democrática, se a democracia, até então confinada à *sociedade política* no modelo liberal clássico, fosse estendida à *sociedade civil*. Como ocorreria isso? Pela *participação* efetiva da cidadania nas decisões das várias instâncias da sociedade civil. A escola, as organizações da saúde, os municípios, dentre outros entes sociais, deveriam ser governados com a participação dos cidadãos mais diretamente implicados em suas respectivas atividades. E esse governo se faria por meio de mecanismos ou organismos, tais como orçamentos parti-

cupativos, conselhos de bairro, conselhos de saúde, conselhos de educação e várias outras categorias que tiveram considerável curso retórico – e inclusive prático – em experimentações sociais de cunho democratizante, em várias instâncias sociais.

Democratização e participação, portanto, foram consignas que também orientaram o ME. Todavia, nesse segmento social, como de praxe, essas proposições transmudaram-se igualmente em formulações próprias. As bandeiras de luta mais notórias foram: a) a valorização dos profissionais da educação; b) o ensino público e gratuito de qualidade; b) a gestão democrática da educação. Das três interpelações, a defesa do ensino estatal, por sua ressonância pública, foi a mais enfatizada; de seu lado, a GD da educação incluía a GD das unidades escolares.

A ação política do ME utilizou formas de luta historicamente adotadas pelo MOP, como greves e manifestações. Contudo, o seu enfoque programático era republicano e democrático, e o Movimento esperava acumular bastante força para fazer com que o Estado encampasse suas teses, tornando-as parte da legalidade.

Os *sindicatos* tiveram papel central no ME. No entanto, organismos de tipo acadêmico, como conferências e fóruns, dentre os quais a Conferência Nacional de Educação, por exemplo, tiveram sua contribuição ao Movimento. O ME foi multifacetado em sua composição e não podemos dizer que elaborou um programa unitário. Entretanto, havia consenso básico quanto às proposições principais – e a gestão democrática era uma delas.

A tese da gestão democrática da educação chegou à Constituinte e, depois de discutida pela Assembleia, acabou sendo inscrita na Constituição de 1988 apenas como gestão democrática do ensino nas escolas públicas, com o que as escolas privadas ficavam isentas dessa obrigação democrática. Essa não foi, naturalmente, a única modificação introduzida pelos legisladores nas proposições originárias do ME. Porém, no respeitante à forma democrática, a resultante oficial consumada posteriormente pelas legislações de cada Estado não discrepou substancialmente do que havia sido imaginado pelo ME.

Nas universidades já funcionavam colegiados antes mesmo da Constituição de 1988. E, devido à ação do ME, implantaram-se reformas que colocaram os antigos colegiados em maior sintonia com a tendência da época. Portanto, por força inclusive da tradição nas universidades e por força da lei federal no ensino básico, a GD está hoje estabelecida no sistema escolar estatal.

Num plano mais geral do Estado, podemos observar que a restauração da democracia não coibiu o neoliberalismo como esperado, muito ao contrário. E a postulada democracia social tampouco se realizou. Os múltiplos conselhos macroinstitucionais, que deveriam ser meios da participação do povo, como os conselhos de educação ou saúde, foram tomados pelos donos do poder de sempre, tornando-se sítios de tráfico de influência dos endinheirados ou não têm relevância social. Nessa perspectiva, a gestão democrática da educação, se considerado esse âmbito das instâncias superiores mais gerais, não teve destino diferente¹⁰. No entanto, como uma espécie de remanescente das propostas originais, a GD revela-se instituída nas unidades escolares do ensino básico e talvez na maioria das universidades estatais.

Embora o assunto demande mais pesquisa, há muitos indícios empíricos de que a GD no ensino básico é mais formal do que real (PARO, 2003; VIEITEZ, 2007)¹¹. As determinantes dessa situação são várias, porém, o certo é que a conjunção delas tem como resultado que o conselho de escola se encontra, salvo exceções, quase completamente subsumido na função executiva do diretor, o qual, por seu turno, está subordinado à hierarquia do Estado.

A situação da GD nas universidades públicas é diferente e podemos dizer que nelas vige variavelmente uma forma de participação avançada (VIEITEZ, 2007; DAL RI, 1997), porque, a despeito de o poder executivo ser o vetor predominante e também ser subordinado ao escalão superior do Estado, em última *ratio*, o *poder* deliberativo (conselho universitário etc.) é ativo.

¹⁰ Um exemplo: a maioria dos membros do Conselho Estadual de Educação de SP é vinculada ao setor privado (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

¹¹ Em 2007 realizamos um *survey* junto aos sindicatos do ensino básico no ABC paulista, região de grande tradição do MOP, na qual se formaram Lula e o PT. Os dirigentes sindicais consideraram que a GD, dada sua situação atual na escola, não é relevante.

Ainda assim, com relação à GD no ensino básico, é plausível fazermos duas suposições. A primeira é que é possível que, em algum momento, a GD possa vir a realizar as potencialidades que contém. E a segunda suposição é que, se isso acontecer, a GD decorrerá semelhante ao que temos hoje em boa parte das universidades estatais, pelo menos quanto à lógica dos mecanismos operantes.

A seguir examinamos a morfologia da GD, tendo como referência empírica, sobretudo, as universidades, no intuito de ver como a GD incide sobre a vida das unidades escolares.

4 MORFOLOGIA E PROCESSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Os constituintes de 1988, pressionados pelo MOP e em particular pelo ME, estabeleceram o princípio da GD da educação pública. O delineamento concreto sobre o funcionamento da GD nas escolas foi remetido aos Estados. Portanto, há variações pontuais na legislação prescritiva sobre a GD de estado para estado. Porém, os princípios ordenadores dessas normativas são rigorosamente os mesmos e são aqueles característicos dos institutos políticos liberais, observadas as diferenças relativas ao estatuto social da escola. É possível afirmar, por analogia, que o aparelho democrático na escola contempla um *poder* legislativo e um *poder* executivo, este último conjugado a uma estrutura técnica e burocrática. Não há uma instância *judicial*. No entanto, funções arbitrais, que corresponderiam a esse tipo de instância, distribuem-se entre o legislativo e o executivo. Na sequência, vamos discriminar as determinantes mais importantes desse aparelho de GD.

4.1 O LEGISLATIVO

O *legislativo* encontra-se consubstanciado no conselho universitário ou conselho de escola, segundo seja a universidade ou o ensino básico. Ele está constituído por representantes eleitos dos três segmentos escolares (alunos, funcionários e professores), se bem que em proporções desiguais, com ampla predominância dos professores. Em alguns casos, admitem-se ainda representantes da comunidade exógena à escola (RUIZ, 2012).

O sistema de eleições de representantes é uma característica da GD. Não obstante, é preciso notar que, de modo diverso ao que ocorre no sistema parlamentar, o processo eletivo não se dá mediante o sufrágio universal. Em lugar do sufrágio universal, o que há é um corpo eleitoral demarcado censitariamente, tanto para efeitos do exercício do voto quanto de elegibilidade. Essa característica torna tal metodologia mais próxima do liberalismo de Locke (1963), do século XVII, do que do parlamentarismo atual. Entretanto, se a justificativa discriminatória em Locke se assentava sobre a dualidade proprietário/não proprietário, a justificativa discriminatória na escola apoia-se nos conceitos de mérito acadêmico e faixa etária. O legislador que engendrou os institutos da GD, seguindo uma interpretação oficial corrente, supôs, por um lado, que crianças ou jovens são infantes, isto é, dependentes dos adultos. Mas, por outro lado, supôs que numa organização especializada como a escola deveria prevalecer o mérito acadêmico, razão pela qual deveria haver uma ampla prevalência política dos docentes sobre os demais segmentos escolares. O resultado prático dessa abordagem é paradoxal: enquanto a nação pode ser governada por um cidadão comum, por assim dizer, o que em última análise inclui o governo geral da própria escola, nesta deve pontificar o mérito escolar, o que inevitavelmente contrapõe o princípio meritocrático à proclamada democratização propiciada pela GD.

Na legislação ou nos estatutos escolares relativos à GD, o colegiado (legislativo) aparece como a instância máxima de poder, no âmbito da escola. Entretanto, esse poder é mais formal que real, como veremos adiante.

O conselho, além de estabelecer as leis gerais que regem a Universidade (estatuto e regimento), delibera sobre os mais diversos assuntos os quais envolvem a produção pedagógica e científica.

4.1.1 O EXECUTIVO

O executivo, que é também o presidente nato do conselho, está corporificado na figura do reitor nas universidades ou do diretor na educação básica. O executivo pode chegar a essa condição via eleição, indicação ou outra forma. Em qualquer caso, porém, o seu mandato tem de ser referendado por autoridade superior do Estado.

Uma leitura não integrada da legislação sobre a GD propicia uma visão na qual o executivo aparece como um guardião da lei – do estatuto, por exemplo –, um executor das deliberações do conselho (que, em geral, têm caráter normativo ou arbitral) e um operador administrativo. Enquanto operador administrativo o executivo conta com certa autonomia de ação, necessária à condução cotidiana da gestão. No entanto, essa autonomia não pode entrar em choque ou se sobrepor ao poder superior, o legislativo.

Essa imagem corresponde de fato ao que foram as concepções doutrinárias originárias do liberalismo, tais como se vêem, por exemplo, em Locke (1963). Acontece que, a contar da Revolução Francesa e, em especial, da entrada em uso do Código de Napoleão, essa doutrina foi drasticamente modificada, no sentido de que da divisão de poderes adveio separação de poderes.

Esta separación significaba hacer posible, sobre todo, la emergencia de un poder administrativo poderoso y autónomo. Era el ejecutivo, en efecto, el directo beneficiario del sistema, al implicar una exención del mismo en relación con los otros poderes. (ENTERRÍA, 1984, p. 41).

A citação acima se refere à alteração política que diz respeito ao próprio corpo teórico doutrinário do liberalismo moderno e sobre a qual não nos detemos aqui. Porém, mencionamo-la, porque se reflete na técnica democrática liberal onde quer que esta esteja presente, como é o caso da GD.

A superioridade real ou virtual do executivo sobre o conselho na estrutura da GD revela-se através de vários indicadores empíricos, e os principais são o comando sobre a burocracia e o controle do orçamento escolar.

O conselho delibera, mas não tem capacidade de ação. Essa capacidade é uma prerrogativa do executivo, que tem sob seu controle o corpo técnico e burocrático estruturado segundo critério hierárquico, não democrático. A escola não funciona sem esse quadro e, na universidade, a qual tem um extenso corpo de funcionários, a burocracia em si mesma é quase um terceiro poder.

O controle da burocracia e o controle do orçamento, ou seja, dos recursos da escola, independentemente de se esse orçamento é examinado

ou não pelo conselho, permitem ao executivo hegemonizar as deliberações no âmbito do próprio conselho, uma vez que esses controles propiciam ao executivo enorme capacidade de persuasão ou coação sobre os conselheiros. A hegemonização do conselho, ao contrário da pura dominação, não liquida simplesmente com a autonomia do conselho, no entanto, a compromete significativamente, na medida em que a integra à vontade do executivo.

Finalmente, é necessário considerarmos que o executivo, não obstante a propalada autonomia da escola recebe ordens de um superior hierárquico situado em alguma instância do Estado, seja esta municipal, estadual ou federal. E este poder superior pode, inclusive, suspender emergencialmente a gestão escolar com base na GD (RUIZ, 2012, p.95).

4.1.1.1 O INSTITUTO DA REPRESENTAÇÃO

A representação política é uma categoria-mestra do sistema democrático liberal, praticamente uma invenção do mundo burguês. O representante é eleito em princípio para representar os interesses de seus eleitores no executivo ou legislativo. Contudo, pelo princípio conceutivo da representação liberal, o eleito é livre para interpretar quais são os interesses de seus eleitores. Essa liberdade de interpretação, ou seja, de decidir à revelia dos eleitores, em geral, resulta num abismo entre os interesses dos eleitores e o que faz seu representante, nas instâncias decisórias.

Por outro lado, há uma dificuldade real dos eleitores em determinar (e mais ainda, de cobrar) o que fazer de seus representantes, dificuldade perceptível basicamente na condição assalariada dos eleitores. O Estado reúne professores, alunos e funcionários na escola, na denominada comunidade escolar, para que, com base no trabalhado coletivo, levem a cabo a produção pedagógica. A situação dos sujeitos escolares na comunidade escolar é dual, porque são ao mesmo tempo cidadãos portadores de direitos civis e produtores. Como produtores, eles estabelecem relações de cooperação, visando à produção pedagógica, porém, essa cooperação encontra-se alienada para o Estado. Como pessoas ou cidadãos, portadores de direitos e traficantes de mercadorias, são livres, mas não cooperam absolutamente, colocando-se antes na situação de competidores no mercado de trabalho real ou virtual. E nessa concorrência entre os trabalhadores não há nada

de estranho, já que, na sociedade do capital, “[...] liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo” (MARX, 1969, p.42). Em poucas palavras, na chamada comunidade escolar, cidadãos e produtores pedagógicos estão reunidos, mas não unidos: antes, ao contrário, dado que na condição de vendedores de força de trabalho competem entre si.

É verdade que excepcionalmente a comunidade costuma se unir em torno de certos assuntos de interesse comum, como a defesa dos salários ou da escola pública, em especial quando há sindicatos de trabalhadores atuantes e influentes. Nesse caso, todavia, a articulação momentânea da coletividade não é consequência da ação da GD, mas da atuação de organizações próprias dos trabalhadores, como os mencionados sindicatos ou os centros acadêmicos.

Uma das várias consequências dessa dissociação elementar da massa é que os representantes eleitos da comunidade, livres para interpretar quais são os interesses de seus eleitores, frequentemente os interpretam segundo o viés da política oficial, da ideologia oficial dominante ou das diretrizes emanadas da instância executiva, porque, como observamos, encontram-se na dependência de seus superiores hierárquicos do Estado. Portanto, é essa dissociação geral, bem como a prevalência ideológica da classe dominante, que explica boa parte do paradoxo de que a GD, sob o influxo do neoliberalismo, esteja nos últimos anos estabelecendo normativas de teor neoliberal para a comunidade acadêmica, em contraposição aos interesses objetivos desta.

4.1.1.1.1 A AUTONOMIA ESCOLAR

Os documentos legais têm muitas observações ou declarações a respeito da importância da autonomia para o exercício da GD. A universidade tem autonomia administrativa, pedagógica e científica e, no caso das universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP, UNESP), também autonomia de gestão financeira. Entretanto, o fato real, para além das declarações oficiosas ou oficiais, é que os governos federal, estadual ou municipal, por via direta ou transversa, determinam ou controlam os quesitos essenciais ao funcionamento das organizações escolares. Eles determinam o

montante dos recursos econômicos ou financeiros, o principal das políticas pedagógicas ou científicas, o regime de admissão e manutenção do quadro funcional, o sistema de aposentadorias, a política de supervisão da produtividade institucional e docente e muitos outros aspectos da vida acadêmica. O centralismo estatal é uma característica marcante da sociedade burguesa (TOCQUEVILLE, 1989), e esse centralismo pontifica igualmente sobre o sistema escolar, malgrado a retórica autonômica e a GD.

Em suma, a autonomia escolar, embora propalada como uma necessidade é muito reduzida, mesmo nas universidades. Além disso, as políticas neoliberais, instauradoras de um neotaylorismo no universo escolar, vêm reduzindo ainda mais os espaços autonômicos. O legislativo, pranteado como o máximo poder escolar, é de fato um poder limitado por sua inanidade, o que resulta tanto de sua impotência para a ação administrativa direta, quanto de sua tendência a ser hegemonizado pelo executivo. O executivo, quer eleito, quer simplesmente nomeado, é um subordinado de uma instância estatal que lhe é superior e, em última análise, é o representante na escola do poder administrativo do estado capitalista.

Finalmente, uma última palavra sobre o sistema de eleição de representantes. O problema aqui é semelhante ao da esfera política: a eleição de representantes é teorizada pela doutrina liberal como a expressão da vontade popular soberana. No entanto, o povo não é de fato soberano. Quanto aos seus representantes eleitos, dadas suas liberdades de representação, mais usualmente tergiversam sua vontade do que a expressam.

Concluimos dessas observações críticas que não há nenhuma democracia na gestão democrática? De modo algum. No ensino básico, o centralismo estatal, somado à ascendência do executivo, é tão forte que não resta muita ou, mesmo, nenhuma margem decisória à GD, pelo menos até o presente. Na universidade pública, porém, o espaço autonômico é maior, de sorte que docentes, alunos e funcionários são administrativamente mais atuantes e a hegemonização do legislativo pelo executivo não é automática. Como consequência, há nessa estrutura espaços e práticas democráticas a levar em conta.

Em geral, essas práticas dizem respeito à micropolítica da atividade cooperativa do trabalhador coletivo escolar, ou seja, ao que podemos

denominar *varejo* administrativo ou político. Nesse sentido, raramente essas práticas tomam como objeto questões mais amplas da unidade escolar, vale dizer, questões estratégicas da alçada da macropolítica. De qualquer forma, o espaço democrático existente resulta em liberdades para professores, funcionários e estudantes impensáveis na escola privada. Um só exemplo é suficiente para que formemos uma ideia do valor desses espaços. Os sindicatos de docentes e funcionários, tanto como os centros acadêmicos estudantis, usualmente gozam de liberdade apreciável para desenvolver suas atividades, o que se encontra em franco contraste com a realidade das escolas privadas. No entanto, convém reiterarmos uma vez mais que, devido às políticas neoliberais, os espaços democráticos da GD vêm sendo reduzidos em seu escopo por sucessivas medidas administrativas de cunho liberal, as quais, paradoxalmente, tanto emanam do Estado quanto da própria atividade democrática endógena.

5 CONCLUSÃO

Nos anos 1980, a consciência social dos professores sofreu uma mutação, ao passar de uma concepção econômica corporativa a uma concepção econômica política. Os professores criaram organizações para a luta social e fizeram uma crítica democrática da educação e da organização da escola. Essa crítica denunciava a ausência de democracia, na gestão da educação, assim como na gestão das escolas, uma vez que pontificavam as oligarquias e a burocracia. Os pleitos apresentados ao Estado e que supunham constituir soluções igualmente se situavam no campo democrático, podendo ser nominados como liberais avançados.

Podemos destacar que, do pleito relativo à gestão democrática da educação, concretizou-se a GD das unidades escolares, notadamente nas universidades. O modo como se desenrolaram os acontecimentos mostra a dificuldade, provavelmente insuperável, de se disseminar a democracia na sociedade civil, mesmo quando essa proposta de socialização ainda seja basicamente liberal. Em todo caso, já que a GD vem operando nas universidades, é válido indagar se, nesse âmbito, a GD resolveu ou pelo menos contribuiu para resolver os problemas que haviam sido assinalados pelo Movimento.

Como procuramos mostrar anteriormente, a GD apresenta vários aspectos democráticos positivos, que não devem ser subestimados ou negligenciados pelos trabalhadores da educação. No entanto, a GD não resolveu o problema da burocracia e tampouco poderá fazê-lo no futuro. Qual é o motivo disso? O motivo radica na própria técnica democrática liberal. Tal técnica possibilita à classe dominante abrir a atividade política aos trabalhadores, mediante várias formas de participação, especialmente a participação em eleições para a escolha de governantes. E nisso reside boa parte do encantamento que a participação política exerce sobre a massa popular. Todavia, por mais encantadora que seja a participação, esta não redundará em real poder para os trabalhadores, porque a própria técnica liberal, por meio do instituto da representação, do poder administrativo e outros mecanismos, viabiliza a reiterada reprodução da classe dominante, bem como do seu oposto, os assalariados.

Se pensarmos a reprodução do sistema de classes na escola, damos de chofre com o assalariamento e o sistema de cooperação alienado que viabiliza a produção pedagógica/científica. Pôde a GD modificar o sistema de cooperação alienado ou o instituto do assalariamento que lhe serve de base, os quais são as determinantes efetivamente geradoras da burocracia? A resposta óbvia é que a GD não fez isso e, tal como está constituída, não tem essa capacidade. Dessa impotência decorre que, mesmo os efeitos amenizadores decorrentes de sua introdução na escola, evidentes nos primeiros anos de sua vigência, vêm sendo contrabalançados e, a esta altura, já com muitas sobras, pela interveniência do neotaylorismo impulsionado pelas políticas neoliberais.

Em resumo, a GD na escola pode tomar decisões corriqueiras ou até importantes, mas sempre no âmbito das relações capitalistas de produção pedagógica. Nisto a GD na escola, observadas as diferenças e proporções, se assemelha ao parlamentarismo ou constitucionalismo burguês, o qual pode tomar todas as decisões que queira, desde que estas sejam compatíveis com a reprodução e impulsão do capitalismo (BROWN, 2009).

A consciência da categoria docente deu um salto de qualidade quando, nos anos 1980, se colocou a crítica democrática da educação. Porém, é possível salientar que essa crítica, acompanhada de suas ações positivas sobre a realidade social, se manteve ainda na esfera do liberalismo, que tem como

uma viga-mestra a preservação do trabalho assalariado. Assim, avanços superadores da atual realidade só terão possibilidade de ocorrer, se a consciência social do setor docente – e, por extensão, de toda a educação – ultrapassar a crítica democrática e se colocar como crítica do trabalho assalariado, o que significa migrar da perspectiva democrática à socialista.

Há indícios de que, nesta era de possível crise estrutural do capitalismo, o setor da educação possa converter-se num dos principais teatros de luta social. Num contexto desse tipo, o movimento da educação, se iluminado pela perspectiva de não conciliação com o trabalho assalariado, poderá empreender lutas visando a radicalizar a estrutura democrática existente, com o objetivo de conduzi-la até o ponto de ruptura de sua natureza liberal. Mas, o mais importante é que poderá fazer isso tendo por horizonte a instauração do controle real – não simples participação – da escola pelos sujeitos da educação, docentes, alunos e funcionários, em alianças com setores populares exógenos à mesma. Um percurso desse gênero topará em algum momento com um ponto de viragem, que significará a total transfiguração da escola atual, ou seja, a abolição da escola enquanto escola capitalista, o que só é imaginável mediante uma grande transformação social com o concurso de todo o movimento operário e popular.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. F. *A formação do mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: Alameda, 2008.
- BROWN, J. *La dominación liberal*. Madrid: Tierradenadie, 2009.
- CAÇÃO, M. I. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. *Org & Demo*. Marília, v. 8, n. 1/2, p. 151-170, jan.-jun./jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/387/287>>. Acesso em: 26 fev. 2013.
- CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. Goiânia. 1986. *Carta de Goiânia*. Goiânia. 2013. Net. Disponível em: <http://floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986_4cbe.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 2010.

- COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Instituto José Luis: Rosa Sundermann, 2009.
- CUNHA, L. A. A educação na nova Constituição. *Revista ANDE*. São Paulo, ano 6, n. 14, p. 5-10, 1987.
- CUSTÓDIO, A. J. F. *Constituição federal interpretada pelo STF*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2004.
- DAL RI, N.M. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. 1997. 221 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- ENTERRÍA, E. G. *Revolución francesa y administración contemporánea*. Madrid: Taurus, 1984.
- FRANCO, M. C. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Ática, 1974.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Ibrasa, 1963.
- MARX, C. *El capital*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- MARX, K. *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.
- MARX, K. *Elementos fundamentales de la crítica de economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Sigloveintiuno, 1984.
- MOURA, C. B. *A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas*. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Maioria do Conselho de Educação de SP é vinculada ao setor privado. *Net*. São Paulo, jun. 2012. Disponível em: <www.observatoriodaeducacao.org.br>. Acesso em: 5 jun. 2012.
- OLIVEIRA, M. B. L. *Escola, trabalho e qualificação profissional*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.
- PASUKANIS, E. *Teoría general del derecho y marxismo*. Barcelona: Labor, 1976.
- ROMANELLI, O. R. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- RUIZ, M. F. *Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná*. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

TOCQUEVILLE, A. *O antigo regime e a revolução*. São Paulo: Hucitec, 1989.

VIEITEZ, C. G. A gestão democrática da escola. In: VIEITEZ, C.G.; BARONE, R. E. M. (Org.). *Educação e políticas públicas: tópicos para o debate*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007, p. 15-52.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. A contra reforma universitária e o movimento docente. *Educação: Revista de Estudos da Educação*. Maceió, p. 13-44, 2005.

REFORMAS POLÍTICO-EDUCATIVAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL

Neusa Maria Dal Ri

1 INTRODUÇÃO

O texto que ora apresentamos aos leitores é derivado de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado *Gestão democrática na escola pública no Brasil e Portugal: divergência originária e convergência atual*¹ desenvolvido no período de 2010 a 2013 (DAL RI, 2010). O objeto de pesquisa da investigação foi a gestão democrática na escola pública do Brasil e de Portugal: origem, implantação, desenvolvimento e estágio atual. O estudo do objeto incluiu análise das políticas educacionais e das reformas educativas, no período de 1974 a 2010, e investigação empírica realizada em escolas e entidades do Brasil e de Portugal.

Os motivos que nos levaram a propor este estudo foram, em primeiro lugar, o de estudar a experiência de implantação da gestão democrática na escola pública de Portugal, reconhecidamente uma das mais avançadas da Europa em termos democráticos, desde a revolução realizada em 1974. E, em segundo lugar, porque acreditamos que para se conhecer bem a realidade de um país é importante cotejá-la com as realidades de outros países. Observamos que as políticas educacionais relativas à gestão demo-

¹ Agradecemos ao CNPq o apoio a esta pesquisa.

<https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p37-68>

crática (GD) na escola surgiram em contextos de mudanças importantes: em Portugal por meio da Revolução dos Cravos, e no Brasil por meio da luta contra a ditadura, pela volta ao Estado de Direito e na elaboração da Constituição de 1988. Trabalhamos com a hipótese de que a natureza dessas duas transições, bem mais radical em Portugal, marcou originariamente as duas políticas, mesmo que em Portugal o nível de participação dos segmentos acadêmicos na gestão e o funcionamento democrático dos órgãos colegiados estivessem mais desenvolvidos do que no Brasil. Porém, observada a evolução da GD nos países, constatamos que a introdução das políticas de cunho neoliberal na área educacional, a partir dos anos de 1990, por meio de várias reformas educativas, modificou a organização e o funcionamento da gestão escolar, despolitizando e enfraquecendo a categoria histórico-política denominada de gestão democrática.

Para este texto trabalhamos os aspectos relevantes das reformas educativas realizadas em Portugal no período indicado, e com a concepção de professores e dirigentes de uma escola pública de nível secundário, acerca das mudanças realizadas no que diz respeito à GD, em especial aquelas introduzidas pela reforma de 2008.

No ano de 2008, o governo português procedeu a uma ampla reforma educativa no país que atingiu tanto a organização e a gestão das escolas públicas como as carreiras dos professores. A categoria docente do ensino público português colocou-se frontalmente contra a reforma. Os professores manifestaram de várias formas a sua insatisfação, com destaque para o movimento ocorrido em novembro de 2008, quando cento e vinte mil professores, ou seja, mais de 90% da categoria, participaram de ato público e passeata em Lisboa contra a reforma e exigindo do governo a sua imediata supressão.

Desse modo, como Portugal é considerado o país europeu que mais aprofundou a implantação da gestão democrática em suas escolas (BARROSO; SJORSLEV, 1990), transformou-se, também, no melhor *exemplo* de implantação das *contrarreformas* neoliberais no que diz respeito à gestão escolar.

Realizamos o levantamento de dados empíricos na Escola Secundária Professor Alberto Sampaio, localizada na cidade de Braga, uma

das maiores escolas de Portugal e que possui uma experiência exitosa de implantação e funcionamento da gestão democrática. A escola está situada em um dos bairros mais populosos da cidade, e atende alunos de classe média e média baixa, bem como alunos provenientes de áreas mais pobres. Para a seleção da escola utilizamos como principais critérios a localização geográfica e a apresentação de um bom funcionamento das instâncias de gestão. Também, nessa mesma escola foram realizadas Plenárias dos professores da Região para discutir as reformas educativas.

A escola examinada foi objeto dos seguintes procedimentos: realização de entrevistas semi-estruturadas com a diretora; membros do Conselho Geral; membros do Conselho Pedagógico; com alunos, membros representantes dos pares na Assembleia Eleitoral e da diretoria de entidades estudantis; e com a presidente de uma associação docente. Além disso, procedemos à coleta de documentos e outros tipos de informações, e realizamos observação na escola e em Plenária Regional de Professores realizada na cidade de Braga.

As entrevistas priorizaram os membros das principais instâncias de gestão da escola, bem como de organizações de professores e alunos no que diz respeito às suas respectivas ideias ou práticas quanto à GD.

Ainda, entrevistamos três professores da Universidade do Minho que estudam a gestão democrática, e dois deles já haviam realizado pesquisas na mesma escola em período anterior. Os critérios para a seleção dos docentes da universidade foram: um docente com produção acadêmica na área da gestão democrática; um docente com estudos sobre a temática da participação estudantil; e um terceiro que trabalha com o tema da avaliação, já que o sistema de avaliação é um dos principais aspectos contidos na reforma portuguesa de 2008. A discordância com o sistema de avaliação proposto pelo governo foi um dos principais motivos que levou a categoria de professores do ensino básico e secundário de Portugal a organizar um movimento contra a reforma.

2 A REVOLUÇÃO DOS CRAVOS EM PORTUGAL

Segundo Secco (2010) expressões como *revolução, socialismo e comunismo* andam meio esquecidas na Portugal de hoje. Não pelo conteúdo,

mas pela desusada linguagem *esquerdista*. País que se sente (ou quis sentir-se) tipicamente europeu, integrado aos ritmos fortes da economia setentrionais do Velho Mundo, Portugal erigiu a memória oficial e institucional de uma revolução pacífica, europeia, democrática e antifascista. “E só não se diz ‘liberal’ porque seria difícil apagar da sua história os arroubos ideológicos e as esperanças utópicas que o 25 de Abril de 1974 desencadeou” (SECCO, 2010, p.5).

De acordo com Secco (2010, p. 9-11), em 1910 nasceu a República portuguesa como uma tentativa de regenerar o país e adaptá-lo às correntes da época que destruíam impérios periféricos, como o espanhol, o austro-húngaro, o czarista e o turco. No entanto, a República não conseguiu resolver os problemas de desenvolvimento econômico, mesmo tentando reformar o ensino, as relações trabalhistas, a cultura, a universidade e criar uma democracia política. Mas não obteve êxito, pois não eliminou o colonialismo e nem deu peso e voz para o movimento operário, então majoritariamente anarquista ou socialista. Dessa forma, inúmeros golpes se sucederam.

Na primeira metade dos anos de 1920 era evidente a crise e desestruturação da sociedade portuguesa. De acordo com Abadia (2010) o crescimento do déficit da balança de pagamentos havia atingido grandioso número nos últimos anos da República, agravando a situação econômica do país. Em 1926, líderes militares portugueses mancomunaram-se com os latifundiários, o clero e as organizações burguesas e decidiram pela instauração de uma ditadura. Em maio do mesmo ano, ocorreu o golpe e o governo militar foi instalado. O parlamento português foi dissolvido, a repressão incidiu contra partidos e organizações políticas – que caíram na clandestinidade –, e contra a imprensa; a perseguição se alastrou pelo país e iniciou-se, assim, um longo processo de *silêncio* para colocar em *ordem* a nação portuguesa.

O início da ditadura foi marcado pelo caos no quadro econômico e financeiro do país. Abadia (2010, p. 26) aponta que para a efetivação das mudanças requeridas, o governo do General Carmona convidou António de Oliveira Salazar, afamado intelectual de direita e professor da Universidade de Coimbra, vinculado à Ação Católica, para participar do governo. Segundo a autora, a entrada de Salazar no governo modificou a

orientação da ditadura militar, que passou a ter um programa econômico-social coeso aliado à repressão antidemocrática e antipopular.

No mês de julho de 1930, Salazar apontou os problemas que observava na sociedade portuguesa e os princípios do futuro estatuto constitucional.

Observam-se as desordens cada vez mais graves do individualismo, do socialismo e do parlamentarismo, laivadas de actuações internacionalistas, e diante de umas e de outras acentua-se a passividade dos Estados e a impotência dos poderes públicos no jogo das funções constitucionais. (SALAZAR, 1935, p. 71 apud FERREIRA, 2005, p. 390).

O discurso de Salazar era marcado pela ideia de um Estado Novo regulador e forte cujas bases estariam na *revolução mental e moral* do povo. Segundo Abadia (2010, p. 27) o estado forte que Salazar *criou* tirava sua força da repressão e do denominado estado policial, que durante os 48 anos de ditadura foi extremamente violento. Deste modo, um dos pilares fundamentais que se ergueu e que manteve o regime fascista foi a Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE). A PIDE se tornou a principal instituição para a manutenção da *paz dos cemitérios* implantada por Salazar.

O salazarismo integrava correntes europeias de fundamentação fascista. Sob seu manto foram criados um partido único, a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa, fortes transmissoras da ideologia do regime e combatentes dos ideais comunistas e anarquistas. A violência do Estado e de organizações associadas, em especial a da polícia política, ocorria na forma de tortura e assassinatos de opositores ao regime.

Outro aparelho ideológico do Estado Novo foi a Igreja Católica que, além da difusão ideológica dos valores do regime, atuou como *educadora das massas*. A Igreja teve o monopólio da educação formal portuguesa, da educação das mulheres e da família nuclear burguesa que era o “[...] sustentáculo de ordenamento social.” (ABADIA, 2010, p. 28).

Um exemplo da intervenção e disseminação ideológica da Igreja pode ser observado em um trecho do Manual de Religião e Moral destinado às 4.^a classes, publicado em 1965 pelo Secretariado Nacional da Catequese de Lisboa.

Jesus amava de tal modo a sua pátria que, um dia, ao pensar nos castigos que viriam sobre ela, não conteve a tristeza e chorou! Além disso, apesar de ser infinitamente superior a todos os reis ou soberanos deste mundo, obedeceu às autoridades da sua pátria e respeitou-as sempre. Como Ele mesmo afirmou, todo o poder das autoridades vem de Deus. Os apóstolos, que nos transmitiram os ensinamentos de Jesus, dizem-nos claramente que devemos respeitar as autoridades legítimas e obedecer-lhes fielmente. Assim, S. Pedro afirma: por amor de Deus, obedecei ao Chefe do Estado. (MANUAL, 1965 apud FERREIRA, 2005, p. 394).

Salazar exercia um controle fino sobre todas as áreas e instituições. Dal Ri (2008) afirma que, segundo Licínio Lima, a contratação das professoras para a escola pública era realizada sob um rígido controle ideológico. As professoras do Estado apenas podiam casar-se após obterem a permissão do ministro da educação. Antes de dar a permissão, o Ministério realizava uma investigação sobre a vida e posição ideológica do futuro marido.

Porém, a ditadura salazarista não foi estável, pois uma parte do povo português nunca a aceitou e oficiais militares conspiraram durante todo o período para derrubar o ditador. No entanto, o regime apenas começa a se fragilizar durante os anos de 1960, com o início da revolução na *África Portuguesa*.

A Guerra Colonial foi o início de tudo. Sem ela não teria havido nenhuma revolução portuguesa. Ao menos não na forma em que ela ocorreu. O epicentro do abalo não era a metrópole, mas a África. A revolta dos povos colonizados por Portugal obrigou o país a desviar recursos pesados do orçamento para manter o esforço de guerra. Aumentavam a emigração (traço secular), a deserção, o descontentamento entre civis e militares. (SECCO, 2010, p. 12).

Salazar faleceu em 1970, mas a ditadura continuou. Contudo, a ação africana reagia sobre o substrato ideológico das oposições na metrópole e quase todas elas assumiram posturas favoráveis à descolonização. No espaço ideológico metropolitano, colonial e mundial as ideias circulavam e se interpenetravam, mas as forças com as quais os partidos contaram foram o apoio de superpotências interessadas² e, sobretudo, a mobilização popular.

² Apesar da política fascista, Salazar era refratário às *modernidades* do capitalismo. Desse modo, durante o período da ditadura manteve obstáculos às multinacionais e ao desenvolvimento industrial. Para determinar a real influência de potências ou corporações interessadas na derrubada de Salazar seria necessária pesquisa dirigida à temática, o que foge dos nossos propósitos.

O General António de Spínola foi *articulador* entre as forças oposicionistas de Portugal e da África. Segundo Abadia (2010) o general teve um papel decisivo no processo de descolonização da África e também no derrube da ditadura, pois a sua adesão ao Movimento das Forças Armadas (MFA), contrário à ditadura, fez com que muitos militares indecisos e neutros tomassem posicionamento. Em 20 de Abril de 1974 a Comissão Política do Movimento Democrático Português (MD) e o MFA elaboraram um Programa e outros dois textos, a *Proclamação do Movimento ao País* e o *Protocolo Secreto*. Estes textos indicavam de forma programática que o golpe estava pronto.

De acordo com Maxwell (1999) e Secco (2010), a Revolução de Abril teve quatro grandes frentes de luta. A primeira grande frente de luta popular contra a ditadura foi o movimento operário. A repressão caía violentamente sobre o movimento operário, mas o fascismo não conseguiu liquidar a organização e a luta dos trabalhadores. Grandes greves dos operários industriais, dos transportes, dos empregados, dos pescadores e dos trabalhadores agrícolas exerceram profunda influência no processo revolucionário. De outubro de 1973 até o *25 de abril*, além de muitas centenas de pequenas lutas nas empresas, mais de cem mil trabalhadores agrícolas do Alentejo e Ribatejo participaram de uma grande greve que abalou o regime fascista.

A segunda frente de luta popular foi o Movimento Democrático. Mantendo firmeza política e de objetivos, o MD soube encontrar formas de organização e de ação que lhe permitiram esclarecer amplos setores das classes populares e médias e desencadear poderoso movimento de massas.

A terceira grande frente de luta popular contra a ditadura foi o movimento juvenil. De acordo com os autores, a juventude teve um papel de extraordinário destaque na luta contra a ditadura fascista. Os jovens trabalhadores e estudantes estiveram em todas as frentes da luta política, econômica e cultural, na agitação clandestina, nas manifestações de rua e nas atividades de maior perigo.

A quarta grande frente da luta popular foi a das camadas médias. Os intelectuais, ao longo de quase meio século de opressão, constituíram uma força de oposição, participando ativamente no MD e desenvolvendo ações culturais e de criação literária e artística contra o fascismo. Nos

últimos tempos da ditadura, as ações dos intelectuais intensificaram-se. A criação da Associação Portuguesa de Escritores e os grandes movimentos dos professores do ensino secundário e dos médicos, com grandes assembleias, concentrações e greves, demonstravam a oposição tenaz ao regime.

Em 25 de abril de 1974 terminou a longa ditadura salazarista de 48 anos. A Revolução dos Cravos em 1974 iniciou-se pelo golpe organizado pelo MFA e milhares de pessoas saíram às ruas para comemorar.

E ocorreu então um caso extraordinário, até hoje sem explicação. Não se sabe como nem porquê, havia cravos vermelhos nas mãos do povo. [...] Milhares de cravos. E o povo enfeitou de cravos os fuzis militares. E do povo a revolução ganhou nome: Revolução dos Cravos! (PORTAL SÃO FRANCISCO, 2010, p. 3).

3 LEGISLAÇÃO E REFORMAS EDUCATIVAS

Após a revolução de 25 de abril de 1974, de acordo com a literatura e o relato de professores entrevistados, que na época participaram do movimento contra a ditadura, em um número significativo de grandes escolas dos centros urbanos, instalou-se o governo de autogestão. Os antigos reitores dos liceus e diretores das escolas técnicas foram afastados e instalaram-se Plenários dos quais participavam alunos e professores, alguns com participação paritária, que tomavam as decisões.

3.1 AUTOGESTÃO NA ESCOLA

No ano de 1974, após a Revolução dos Cravos, foram introduzidas várias modificações na gestão das escolas. Alguns autores, como Lima (1998) e Afonso (2010), dentre outros, denominam esse período de participação direta ou autogestão dos estabelecimentos de ensino.

[...] com a mudança democrática de abril de 1974 (revolução dos cravos), a responsabilidade da gestão das escolas (e, num certo sentido, a da sua direcção) foi assumida por comissões de gestão democraticamente eleitas. Assim, num contexto social e político revolucionário, favorável a mudanças profundas, seguiu-se um tempo (todavia breve) em que as margens de autonomia foram expressivamente ampliadas, consubstanciando importantes e heterogêneas experiências de autogestão escolar. Isto significou, consoante as situações, que as escolas assumiram cortes

mais ou menos radicais com o Ministério da Educação, possibilitando, assim, iniciativas próprias em torno de uma autonomia até então desconhecida e conjunturalmente conquistada, frequentemente legitimada através de práticas de democracia directa. (AFONSO, 2010, p. 16).

Para Barroso (2003, p. 66) a sociedade estava num período de forte agitação social, o que incidiu diretamente na escola e se assistiu a dois movimentos:

- Uma tentativa institucional (conduzida pelos vários responsáveis no Ministério da Educação, dos diferentes governos provisórios) para conceber e aplicar mudanças educativas que, do ponto de vista simbólico e formal, estabelecessem uma ruptura clara com a ‘ideologia fascista’ e, ao mesmo tempo, garantissem a governabilidade do sistema e configurassem um modelo educativo emergente, adequado à construção de uma ‘democracia socialista’.
- Um movimento social muito diversificado e descentrado que punha em causa a lógica reformista do Estado, antecipando-se aos seus desígnios e consumando as mudanças independentemente de qualquer alteração dos normativos.

Segundo Maxwell (1999, p. 95) a revolução de abril trouxe aos estudantes a possibilidade de realização de mudanças no sistema de organização escolar. Após a revolução os estudantes “[...] passaram o resto do ano académico expurgando o corpo docente ‘fascista’ e formando efêmeros comitês administrativos de alunos, professores e funcionários”.

Foi neste contexto que os estudantes puderam vivenciar as primeiras experiências de participação e de democracia na forma mais radical. A participação ocorria de forma direta, sem a mediação de representantes eleitos e/ou indicados, que é a forma mais comum na democracia liberal.

Lima (1988, p. 93) faz alusão à falta de conhecimento que havia na época sobre as regras mais elementares de decisão democrática liberal, processos eleitorais, condução de reuniões, assembleias gerais, dentre outros procedimentos. A inexistência de uma cultura democrática na escola era o resultado de um período em que o ensino esteve controlado principalmente pela Igreja, pautado em valores morais e autoritários, e a participação dos alunos permitida ocorria apenas por meio da Juventude

Estudantil Católica (JEC), uma das entidades criadas pela ditadura e de apoio a ela. No entanto, de acordo com Lima (1988, p. 94) os estudantes encontravam nas dificuldades e na inexperience fatores de motivação para a participação ativa. Ainda, havia pequenos grupos de discussão nas escolas, que disputavam o poder e instalavam a luta política e partidária no interior dos estabelecimentos.

Nas universidades, com o decreto-lei n.º 176, de 29 de abril, exoneraram-se os cargos de reitores e vice-reitores e, segundo Lima (1988, p. 93), imediatamente os diretores foram substituídos por comissões de gestão compostas por professores, estudantes e funcionários administrativos e auxiliares. Nessa primeira fase pós-revolução, os membros das comissões eram eleitos por meio de assembleias, e mais tarde começaram a ser eleitos por votação direta e secreta. Da mesma forma, nas escolas secundárias os diretores foram afastados e vigorou outro tipo de organização.

O afastamento de reitores³ e directores, que ocorreu em diversas escolas, e a sua substituição por órgãos colegiais com distintas designações, composições e processos de eleição variados, a abertura à participação de professores, alunos e funcionários, o recurso à acção das assembleias gerais e, especialmente, dos plenários de professores (estes, em muitos casos, os verdadeiros órgãos de direcção escolar), a tomada de decisões em múltiplas áreas, incidindo sobre manuais e textos de apoio, conteúdos curriculares, formas de avaliação, calendário escolar, regras de comportamento, entre outros elementos [...] constituem confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada, com efectiva expressão no plano da acção organizacional. (LIMA, 2006, p. 10).

No período denominado de revolucionário o órgão de direcção era a Assembleia, a forma de democracia era a directa e o órgão de gestão era a comissão de gestão. Porém, segundo Afonso (2010, p. 15), o período de autogestão foi efêmero.

3.1.1 REFORMAS EDUCATIVAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Após a revolução de 25 de abril de 1974 em Portugal, em um número significativo de grandes escolas dos centros urbanos e de universi-

³ Em escolas secundárias, como os Liceus, o dirigente era denominado de reitor, assim como nas universidades.

dades, instalou-se o governo de autogestão. Os reitores das universidades e dos liceus e os diretores das escolas técnicas foram afastados e instalaram-se Assembleias e Plenários com a participação de alunos, professores e funcionários que tomavam as decisões na escola.

Em 27 de maio de 1974, o Governo Provisório promulgou o Decreto-Lei n.º 221/74 que foi um dos mais curtos da história de Portugal, pois contém apenas cinco artigos. Por meio do Decreto, o Governo Provisório reconheceu as comissões de gestão eleitas nas escolas e as iniciativas democráticas desencadeadas por professores e estudantes em torno da gestão das escolas públicas. Porém, os plenários não eram reconhecidos como órgãos de gestão. O Decreto foi promulgado para legalizar a sistemática decisória instalada nas instituições e aponta que se admite essa nova forma de organização enquanto não houver uma lei que regulamente o funcionamento e organização das escolas. Coloca, ainda, que as atribuições e competências dos órgãos são as mesmas que as de antes da revolução.

Mas as gentes não se elegeram para continuar com as mesmas competências. Se ocorresse isso, não haveria autogestão nas escolas. Antes era proibido tomar decisões na escola (LIMA, 2008a).

Dessa forma, passam a coexistir dois tipos de órgãos nas escolas: o oficial determinado pelo Decreto do Ministério; e o de gestão na prática, um órgão executivo que operacionalizava as decisões dos plenários e das assembleias gerais das escolas.

Os Ministérios de Educação nunca admitiram os plenários e assembleias gerais nas escolas. Quem mandava na escola eram os plenários, podiam durar horas, dias, dois dias, e era onde se decidia muito além do que estava nas agendas. Não havia Estado, havia um conjunto de revolucionários. Mas, muitos do governo provisório não queriam o que se passava nas escolas. Membros do governo, pais, etc., queriam a volta da escola *normal*. Muitos partidos políticos eram contra o que estava acontecendo nas escolas. Mesmo o Partido Comunista era contra. Muito cedo se trava uma luta entre o pessoal progressista nas escolas, entre a dinâmica autogestionária e o ministro. Que coisas importantes podiam decidir? Podiam decidir o ano letivo, como era a avaliação, quais eram os conteúdos do currículo, afastaram todos os livros de filosofia, história etc., e substituíram por textos que os professores escolhiam. (LIMA, 2008a).

Em 21 de dezembro de 1974, o Governo Provisório lança um novo decreto (decreto-lei n.º 735-A/74), que regulamenta a organização nas escolas e cria conselhos eleitos, tais como o Conselho Acadêmico e o Conselho Pedagógico com participação dos alunos. Os plenários foram proibidos e a sua ocorrência apenas era permitida com autorização e se não prejudicasse as aulas. Mesmo assim, os plenários apenas poderiam ter funções consultivas.

Em dezembro de 1976, o governo português promulgou decreto-lei para regulamentar e organizar o sistema de ensino que vinha desde abril de 1974, apesar do decreto 735-A/74, funcionando em sistema de autogestão com os plenários e assembleias. A legislação de 1976 cria órgãos colegiais nas escolas, como o Conselho Deliberativo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Assembleia Geral da Escola.

“Em 76 e 77 houve já uma normalização política. O modelo adotado tem como referência o modelo da democracia representativa, gerida em uma lógica colegial” (GOMES, 2008).

Barroso (2003, p. 63) denomina o período de 1976 de *Normalização*, com a promulgação da Constituição da República Portuguesa (CRP) em 2 de abril de 1976.

No quadro dos *direitos e dos deveres culturais*, a CRP apresenta o direito de todos os cidadãos à educação e à cultura e o dever que compete ao Estado de promover:

[...] a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (PORTUGAL, 1976).

A CRP afirma, ainda, o direito à participação dos professores e alunos na gestão democrática das escolas, e das associações de professores, alunos e pais e das comunidades e instituições de carácter científico na definição da política de ensino, nos termos da lei.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal (LBSE) promulgada em 1986, dez anos após o decreto de abril de 1976, estabelece o quadro geral do sistema educativo, e em seu art. 3.º, inciso L, lê-se:

Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (PORTUGAL, 1986).

A LBSE aponta a escola enquanto centro das políticas educativas que tem como objetivo a construção da autonomia com a participação da comunidade na qual está inserida.

Em 1998, o governo promulga o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos de escolas. Os órgãos de direção, administração e gestão das escolas eram: assembleia geral; conselho executivo ou diretor de escola; conselho pedagógico; e conselho administrativo.

Dez anos depois, no dia 22 de abril de 2008, o Ministério da Educação publica o Decreto-Lei n.º 75/2008 (PORTUGAL, 2008, p. 2341-2356) que constitui as novas normas e regulamentos para as escolas públicas de ensino básico e secundário. A reforma incidiu diretamente sobre a organização e funcionamento das escolas, em especial sobre a gestão promovendo uma centralização do poder.

Do decreto-lei n.º 75/2008 ressaltamos o texto referente à justificativa para as modificações introduzidas na estrutura e funcionamento das escolas e outros aspectos relacionados com o trabalho pedagógico. De acordo com o item *Justificativa*, o programa do XVIII Governo Constitucional verificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e para um suposto *favorecimento* na constituição de *lideranças fortes*. (PORTUGAL, 2008, p. 2341).

As principais alterações na autonomia, administração e gestão das escolas efetuadas a partir do novo decreto são: a) elimina-se o órgão colegiado denominado de Assembleia Geral da Escola (AE) e cria-se o Conselho

Geral (CG); b) elimina-se o Conselho Executivo (CE) que é substituído pela criação dos cargos de diretor e subdiretor e adjuntos do diretor.

A então composição do CE era de um presidente e dois vice-presidentes eleitos pela assembleia eleitoral integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício na escola, por representantes dos alunos, bem como por representantes dos pais, de acordo com o art. 19, inciso 1, do Decreto-Lei n. 115/A/98. A partir de 2008, com o novo decreto, além da extinção do conselho executivo, a eleição do diretor ficou restrita aos membros do conselho geral. Porém, a deliberação mais forte que aqui se encontra é a criação do cargo de diretor de escola. Desde 25 de abril de 1974 as escolas de Portugal não eram dirigidas por diretores, mas por órgãos colegiados com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e dos pais.

A participação na gestão democrática das escolas permanece na legislação portuguesa desde 1976, sendo considerada como princípio constitucional e incorporada à LBSE promulgada em 1986. Porém, desde dezembro de 1974, progressivamente, a categoria político-educacional denominada de gestão democrática das escolas foi sendo objeto de crescente desvitalização e erosão, tanto nos discursos políticos quanto na prática. Em pouco mais de três décadas, especialmente a partir de 2008, a GD das escolas foi sendo descontextualizada em termos políticos e históricos, e associada, com frequência, aos excessos revolucionários e participativos que teriam sido cometidos logo a seguir ao 25 de abril de 1974.

Segundo Lima (2008b), a associação imediata entre a GD das escolas e o período revolucionário representou sempre uma posição mais ideológica do que interpretativa.

Em geral, para os seus defensores, tal associação remeteu para a defesa das 'conquistas de Abril' e, conseqüentemente, para a rejeição das propostas que procuram substituir o regime de gestão das escolas. Já para os seus opositores, e para sectores que passaram a evidenciar uma relação mais distanciada com os ideais de participação democrática nas escolas, aquela categoria ou nunca foi aceitável ou se revela, de súbito, demasiado utópica do ponto de vista político e pouco racional, eficaz e eficiente em termos de gestão. (LIMA, 2008b, p. 1).

A investigação acadêmica disponível (LIMA, 1988, 1998, 2002, 2008b; AFONSO, 2002; TEODORO; TORRES, 2005; BARROSO, 2004; NETO-MENDES, 2004, entre outros), contudo, tem evidenciado a importância da gestão baseada nos órgãos colegiados e da intervenção dos professores no governo das escolas. Desse modo, embora a primeira forma de autogestão tenha sido modificada com os sucessivos decretos, a constitucionalização da GD das escolas consagrou importantes princípios de colegialidade e de participação. No entanto, bem verificados os fatos, a GD das escolas de ensinos básico e secundário que foi decretada pelo Governo Provisório, em 1976, representou a normatização dos processos de participação e representação, mas consagrando, ao mesmo tempo, a reconstrução do paradigma da centralização. Pela via dos decretos, os Governos garantiram a sobrevivência de uma administração centralizada, ao mesmo tempo em que se atribuíam poderes de gestão corrente a órgãos colegiados democraticamente eleitos.

Em síntese, no ano de 1976, o governo português promulgou decreto-lei para regulamentar e organizar o sistema de ensino que vinha, desde abril de 1974, funcionando em sistema de autogestão com os plenários, mas sem uma legislação específica, a não ser um decreto estabelecido em dezembro de 1974. A legislação de 1976 cria órgãos colegiais nas escolas, como o Conselho Deliberativo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Assembleia Geral da Escola.

Em 1998, com o decreto-lei 115/98, aumenta-se a centralização e o controle sobre as escolas, embora ainda não se observassem muitas mudanças na organização e no funcionamento administrativo e de gestão, em especial nos órgãos colegiados. Com esse decreto, reafirma-se a Assembleia Geral da Escola para substituir os Plenários, o Conselho Diretivo passa a Conselho Executivo (CE) com presidente, e mantém-se o Conselho Pedagógico e Administrativo. Mas, essa lei seria uma preparação para as regulamentações que apareceram dez anos depois, pois já criava a figura do presidente do CE e previa a possibilidade, para as escolas que assim decidissem, de instalação do cargo de diretor de escola. Com o decreto 75/2008 mantêm-se os Conselhos Pedagógico e Administrativo, mas cria-se o Conselho Geral e os cargos de diretor e subdiretor com funções execu-

tivas e com poder de indicar os membros do órgão unipessoal. No entanto, até a promulgação desse decreto, todos os cargos da escola eram eletivos.

No decreto-lei n. 75/2008, o texto afirma que a gestão passa a ser unipessoal, o diretor tem de ser professor de qualquer área do conhecimento, pode ser da rede particular, deve apresentar um projeto de intervenção e ter experiência em mandato de gestão. Após a homologação da indicação, o diretor escolhe seu subdiretor e os adjuntos, o que pode gerar uma ampliação dos subgrupos de interesses intramuros escolares. (MARTINS, 2011, p. 83).

De forma radical, no período de 1974 a 1976, Portugal viveu uma exitosa experiência de autogestão nas instituições, no entanto, os inúmeros decretos que foram promulgados, especialmente o decreto-lei n.º 75/2008, que retoma os cargos de diretor e subdiretor, que até então eram inexistentes, e a baixa participação que foi se constituindo dos anos de 1990 em diante, ocasionam um grande retrocesso na democratização da escola. As políticas educacionais de cunho neoliberal começam a tomar fôlego no período de 1990, e são implementadas definitivamente no início do século XXI.

3.1.1.1 REFORMAS EDUCATIVAS E POLÍTICA NEOLIBERAL

Há já uma vasta literatura, como, por exemplo, os trabalhos de Coraggio (1996), Tomassi, Warde e Haddad (1996), Fonseca (1997), Oliveira (2000), Snatome (2003), apenas para citar alguns textos publicados, que desencadearam a discussão, e com os quais estamos de acordo, que fazem uma análise crítica à atuação do Banco Mundial (BM) e outras agências internacionais, bem como às suas propostas educacionais para os países periféricos. Os vários trabalhos apontam que, em última análise, os interesses do Banco são os de manutenção da supremacia econômica dos países centrais. E, embora o *poder* do BM e demais agências internacionais encontre-se em descenso, em meio à grave crise econômica global (MÉSZÁROS; 2002, WALLERSTEIN; 2001, 2004, 2009, ARRIGHI; 2008, LI; 2008, HARVEY; 2007, AMIN; 2005), não podemos ignorar as reformas que foram e continuam sendo implantadas seguindo as suas *sugestões* e diretrizes.

No que nos interessa aqui, uma das diretrizes ou *sugestões* do BM e demais agências internacionais diz respeito à *flexibilização* da gestão escolar ou a instalação da gestão eficiente e eficaz. A questão do gerenciamento das instituições escolares é uma constante nos projetos das agências e, de acordo com esse ponto de vista, busca-se a autonomia das escolas. Para isso, propõem medidas financeiras e administrativas. Dentre as principais, podemos citar: a utilização de impostos dos governos locais para a educação; a divisão dos custos com as comunidades; o estímulo à diversificação das receitas; as parcerias com os setores privados, entre outras. No plano administrativo, encontramos a propositura de que os gestores tenham mais autonomia para alocar recursos, contratar ou dispensar pessoal, determinar o calendário escolar, etc. No que diz respeito à gestão, o BM enfatiza a participação dos pais e da comunidade como um importante instrumento para o bom desempenho da escola como instituição. Porém, trata-se de verificar o significado real dessas proposituras.

Se observarmos com rigor, perceberemos que são nítidas as diferenças dos momentos que cercam as leis que trazem a gestão democrática do ensino em Portugal. No ano de 1974 e até 1976, houve a influência da Revolução dos Cravos, dos educadores e estudantes; os movimentos populares estavam lutando pela derrubada da ditadura e pela democratização do país. No segundo momento, o da aprovação da LBSE (1986), bem como da promulgação dos Decretos de 1988 e principalmente o de 2008, a maior influência adveio do ideário dos organismos internacionais de financiamento. Segundo Krawczyk (2001), o poder crescente dos Bancos no âmbito político-educacional obrigou os Estados nacionais a se adaptarem ao ritmo imposto pela reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área.

Fica também evidente a sobreposição das políticas econômicas às políticas sociais. Historicamente, a construção do perfil da educação formal no Ocidente esteve articulada à história das nações, ou seja, à evolução do trabalho, à democracia liberal e ao mercado. As várias reformas que os Estados implantaram ou vêm implantando, muito embora apareçam acompanhadas pelo discurso da democratização, descentralização e participação, não têm por objetivo construir uma identidade coletiva democrática, mas, sim, propiciar melhores condições de governabilidade para o capital. Com a crise do sistema capitalista, as reformas dos Estados

de vertente neoliberal foram estratégias que vieram para reforçar a lógica desse modelo.

A busca de um pacto que permita a penetração capilar das reformas na estrutura social deve-se ao aumento dos conflitos, conseqüência da deterioração cada vez maior das condições de vida da maioria da população, mas, ao mesmo tempo, cumpre um papel regressivo nas possibilidades de democratização das relações sociais porque coloca as questões de forma fragmentária, busca diluir a referência ao coletivo e, portanto, debilita os sujeitos sociais (KRAWCZYK, 2001, p. 7).

Desse modo, assistimos em praticamente todos os países centrais e periféricos, inúmeras mudanças na área educacional. Em Portugal, em especial após a promulgação do decreto-lei n.º 75/2008, de iniciativa do XVII Governo Constitucional, acelerou-se o período de transição do governo colegial e democrático para um sistema de governo tipo gerencial/empresarial das escolas. A *nova* forma de gestão traz as ideias e práticas de fortalecimento das lideranças individuais, concentradas no cargo de diretor, competitividade, eficiência, eficácia e centralização.

As ideias e práticas relativas à democracia e participação, valores que continuam presentes na Constituição Portuguesa e na LBSE (1986), foram alojadas em um órgão colegiado, o Conselho Geral, já desvitalizado pela baixa participação da comunidade acadêmica e pais, despolitizando ainda mais a estrutura organizacional das escolas. Ao mesmo tempo, reforçam-se os poderes executivos, colocando os diretores como protagonistas da gestão escolar. Em sintonia com as diretrizes do decreto-lei de 2008, os órgãos colegiados escolares assumem caráter consultivo, gravitando em torno do responsável máximo, pois parte-se da ideia de que a escola necessita de uma liderança forte e eficaz. E isso ocorre, segundo Lima (2008b, p. 2), “[...] num país onde a associação entre liderança forte, e individual, por um lado, e boa liderança, por outro, parece historicamente bastante problemática”. De qualquer forma, fica clara no corpo da lei, mesmo que de forma implícita, a oposição entre democracia e eficácia, ou seja, entre os *excessos democráticos* da Revolução de Abril e a modernidade da *nova gestão pública*, com a evidente opção pela segunda.

4 REFORMAS EDUCATIVAS E CONCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACADÊMICA

Como enunciamos na introdução, os dados empíricos foram coletados em escola secundária localizada na cidade de Braga, na qual realizamos entrevistas com membros da comunidade interna.

A diretora eleita pelo Conselho Geral após a reforma de 2008, anteriormente presidente do Conselho Executivo, relata que a Escola Secundária Professor Alberto Sampaio foi fundada em 1972 e é de origem técnica. Após a revolução de 1974, a primeira reforma educacional realizada revogou as distinções entre escolas secundárias e técnicas. Desse modo, as escolas técnicas foram transformadas em secundárias, mas o vínculo que essa escola mantinha no passado com o mundo do trabalho foi preservado.

A escola está localizada nas margens da cidade, quase periferia. A população que frequenta a escola é muito heterogênea, pois a instituição atende alunos de bairros com grandes necessidades e com moradores de baixa renda, mas também a alunos de bairros cujas famílias possuem nível economicamente elevado. É considerada uma escola de referência, pois foi a primeira a trabalhar com a inclusão de alunos deficientes, é aberta aos estrangeiros e tem tradição na qualidade do ensino e formação consistente dos alunos. É uma das maiores escolas secundárias de Portugal e foi selecionada pelo Ministério da Educação (ME) para a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação no denominado novo ensino secundário. A escola possui em torno de 1800 alunos regulares, 250 professores, 40 funcionários, 3000 alunos das Novas Oportunidades para Adultos (similar à Educação de Jovens e Adultos – EJA do Brasil) e, desse modo, atende alunos dos 15 aos 70 anos de idade.

4.1 PRINCIPAIS INSTÂNCIAS DE GESTÃO E A REFORMA EDUCACIONAL: HIERARQUIAS E CONTROLE

Como observamos anteriormente, com a reforma educativa implantada em 2008 ocorreram várias modificações nos órgãos de gestão das escolas de ensino básico e secundário. Na escola pesquisada, anteriormente a Assembleia (AE) era o principal órgão de gestão, com maior poder de decisão. Da AE participavam a totalidade do pessoal docente e não docente, em exercício na escola, e os representantes dos alunos e dos pais. A AE de-

cidia sobre o regulamento da escola, planejamento anual, currículos, contratações de professores, orçamento, dentre outros assuntos importantes. Abaixo da AE estava o Conselho Executivo composto por um presidente, dois vice-presidentes e três assessores, todos eleitos pela Assembleia.

A Assembleia da escola foi eliminada e criou-se em seu lugar o Conselho Geral (CG). Na escola objeto desta pesquisa, o CG estava composto por 50% de professores e 50% por membros da comunidade interna e externa (alunos, pais, funcionários e membros da sociedade). A partir da sua criação, o CG elegeu a diretora, cargo que não existia nessa escola anteriormente. Desse modo, aplicando-se as determinações da lei, eliminou-se o Conselho Executivo (CE) que foi substituído pela criação dos cargos de diretor, subdiretor e adjuntos do diretor.

Com o decreto-lei de 2008, além da extinção do conselho executivo, a eleição do diretor ficou restrita aos membros do CG. Modificou-se, também, o tempo de mandato: o mandato do CE era de três anos, e o de diretor passou a ser de quatro anos.

Faz parte das funções de diretor a indicação do subdiretor, dos adjuntos do diretor, bem como a designação dos coordenadores dos departamentos curriculares e dos diretores de turma, funções criadas pelo decreto-lei de 2008 e desempenhadas pelos professores nas escolas. Anteriormente, os cargos de subdiretor e adjuntos não existiam e as outras funções eram assumidas mediante eleições diretas pelos pares.

4.1.1 DESENVOLVIMENTO E RETROCESSO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DA AUTONOMIA NA ESCOLA

De acordo com a diretora e os professores entrevistados, desde os anos de 1980 a administração tem se tornado cada vez mais centralizada, com perda de autonomia e de democracia na escola.

Segundo uma professora entrevistada, que anteriormente ocupou os cargos de presidente do Conselho Executivo e presidente do Conselho Pedagógico, e era membro do Conselho Geral e vice-presidente da Associação Sindical de Professores Licenciados na época do levantamento

dos dados, no início havia uma alta participação, em especial dos professores, o que começou a decair nos anos de 1990.

O momento importante foi o inicial, após 25 de abril que as escolas se movimentaram para gerir. Partiu da base para o topo. Havia a marca que fica, os plenários dos professores. Quando comecei a dar aulas ainda havia marcas dessa gestão. As pessoas que se mantiveram nos coletivos eram basicamente as mesmas do pós 25 de abril. Havia grande abertura a todos os docentes, da tradição do plenário de docentes. Depois tivemos a seguir a transformação dos plenários em CE [conselho executivo], ficou mais formatado, embora eu considere que não se alteraram muito, não era como no pós 25 de abril. Mas continuava, não havia a cultura dos plenários, as reuniões dos professores eram menos, mas continuava por parte dos professores a de escolher os seus representantes. Nessa altura, fim dos anos 90, que as pessoas começaram lentamente a participar menos, até final de 90, as pessoas começaram a afastar-se da gestão. As pessoas não queriam ocupar os cargos. Começou uma instabilidade administrativa. Ocorreram muitas reformas e as pessoas se sentiam inseguras no cargo.

De acordo com o professor presidente do Conselho Geral,

A gestão democrática funcionava com os órgãos, o CE [conselho executivo], CP [conselho pedagógico], assembleia, com todos os representantes eleitos por seus pares. Até 98 não houve mudanças operacionais. [...] com a 115 [decreto-lei] deu-se um salto de maior participação e envolvimento das pessoas, funcionava o tripartite mesmo. A assembleia eleitoral era composta por professores, funcionários, alunos e pais. Metade era de professores, 50%. Eram os que mais participavam.

Segundo o mesmo professor, e de acordo com sua avaliação, as mudanças operadas pelo decreto de 2008 não foram positivas.

A tendência foi de participação menor. O CG [conselho geral] herdou as atribuições da AE [assembleia eleitoral], aprovação de regulamentos, planeamento administrativo, etc. O CG fez o novo regulamento da escola e agora esse colégio elege o diretor. A comunidade elege o Conselho, e o Conselho elege o diretor. Antes a eleição era direta, agora é indireta. [...] A minha opinião não é favorável a essa mudança.

Na visão da diretora:

Há medidas que tem interferência imediata nas pessoas. Os valores democráticos foram perdidos. Não vejo qual foi a necessidade, porque deixou de ser uma administração colegial, e passou a ser unipessoal, e passou a ser o diretor. [...] As pessoas eram eleitas e não percebemos porque se introduziram esses elementos. O CP [conselho pedagógico] é consultivo do diretor. É um conselho do diretor.

Segundo as informações dos professores entrevistados, e de acordo com as nossas análises, concluímos que, na situação anterior, a assembleia, de participação ampla, emitia as orientações que deveriam ser cumpridas pelo CE e pelo CP. Havia certo tipo de fiscalização sobre o cumprimento das decisões. Embora do ponto de vista administrativo e pedagógico, a comunidade sentisse mais as decisões do CE e do CP, do que as da assembleia, a AE verificava se as ações estavam em conformidade com as orientações gerais.

De fato, mesmo antes da implantação da reforma de 2008, o nível de participação da comunidade já havia decaído e o poder da assembleia já era mais formal do que real. Isso se deveu fundamentalmente a dois fatos. Os ímpetus revolucionários do 25 de abril foram aos poucos sendo substituídos por processos formais e de acomodação. Ao mesmo tempo, as diretrizes neoliberais foram adentrando as políticas educacionais a partir dos anos de 1990, com maior peso, no caso de Portugal, com a reforma de 1998; e o decreto de 2008 formalizou a situação hierárquica que já estava mais ou menos instalada nas escolas.

Outro ponto basilar é que a retórica neoliberal resume o modelo educativo à qualidade total, e tenta aproximar a gestão da escola à gestão da empresa capitalista bem administrada. Como o raciocínio neoliberal é tecnicista, transforma as questões sociais e políticas em questões técnicas. Desse modo, ao comparar uma escola pública com uma privada, os neoliberais apontam que a primeira é pior do que a segunda porque ela é mal administrada. No entanto, as diretrizes gerenciais são implantadas sem se levar em consideração as diferenças econômicas, sociais, culturais entre os tipos de escolas e, principalmente, os seus objetivos e funções sociais.

Segundo o professor presidente do Conselho Geral:

Há vários estudos que mostram que os problemas das escolas não têm a ver com a gestão, os grandes problemas não decorrem da gestão. Mexer com isso, reduzir a participação, tornar o conselho pequeno [...] tem pouco peso, e passa a ter a figura do diretor que incorpora poder. O diretor é também o presidente do CP [conselho pedagógico]. Não era assim, o presidente do CE [conselho executivo] era sempre uma pessoa diferente do presidente do CP e depois tinha o presidente da AE [assembleia]. Era tripartite. [...] o diretor passou a ser o presidente da CP. É um modelo centralizador. Pode ganhar eficácia, mas do ponto de vista democrático perdeu. Muitas vezes, a democracia atrapalha a eficácia. Tem gente que pensa assim. Não aprecio um poder assim muito musculado, centralizado, que leva à perda de liberdade. Eu não tenho medo da participação, estamos sujeitos à avaliação, e deve ser assim.

Do ponto de vista da Diretora,

Não parece que os problemas educativos em Portugal têm a ver com o fato dos órgãos serem eleitos. [...] Discordo. A democracia dá trabalho, provoca demora nas decisões. Mas, depois produz uma legitimidade que outros sistemas não produzem. É mais seguro a decisão da maioria do que a decisão de um só.

Além da participação e descentralização do poder, a autonomia é o outro grande tema ligado à gestão democrática.

O termo autonomia, de modo geral, exprime poder de autonomia. É usado também para qualificar atos administrativos, para designar órgãos com poder de ação independente, indicar independência financeira (autonomia financeira), e para denotar liberdade de julgamento, autodeterminação e, ainda, autogoverno e autoadministração. (DAL RI, 1997, p. 23).

Após o 25 de abril, as escolas portuguesas conquistaram grande autonomia que se refletia na tomada de decisões e nas pautas sobre as quais as comunidades acadêmicas podiam decidir. Segundo docentes da Universidade do Minho, Lima (2008a) e Gomes (2008), professores e alunos, em especial os professores tinham uma ampla autonomia para tomarem as decisões nas escolas. Os assuntos sobre os quais a comunidade organizada nos órgãos colegiais e nos plenários podia decidir diziam respeito às contratações de professores, alocação dos recursos, currículos e programas, horários, eleições diretas para todos os cargos, dentre outros.

No entanto, as sucessivas reformas educativas foram retirando e restringindo a autonomia das escolas e após o Decreto-Lei n.º 75/2008 (PORTUGAL, 2008, p. 2341-2356), a autonomia ficou altamente restringida.

De acordo com a professora membro do CG e vice-presidente da Associação Sindical de Professores Licenciados,

Não tem autonomia. [A escola] pode decidir coisas meramente de caráter burocrático e elementar, e sempre supervisionada pelo Ministério da Educação. Havia uma desconcentração de serviços, os centros de administração e educativos eram distritais e foram extintos, e agora só existem direções regionais. Os órgãos intermédios eram mais próximos. Agora as escolas decidem sobre coisas do cotidiano. Mesmo a contratação de professores, apenas para as necessidades especiais, e arranjos de trabalho; não representam qualquer autonomia. Na parte curricular, os currículos são nacionais e a partir daí tudo é formatado. [...]. Portugal apesar de ser pequeno é diverso, num país como este que tem diferentes gastronomias, formas de falar diferentes, há certo regionalismo, e os currículos não refletem nada disso, é um currículo igual, que desemboca nos exames nacionais. E os professores estão a trabalhar o currículo para os exames. [...] É para cumprir, é impossível fugir, não há franjas de autonomia para aproveitar.

Segundo a diretora, a questão da autonomia é complexa e não pode ser analisada de forma isolada. A escola não pode contratar a maioria dos professores, apenas contrata os que irão trabalhar com as necessidades especiais e em algumas áreas técnicas. De um quadro de 240 professores, a escola contrata de 20 a 30 professores. De acordo com a diretora, “A escola deveria ter mais autonomia. Os currículos e programas são concebidos centralmente, a escola não tem autonomia nessa matéria. O constrangimento é mais nas disciplinas que têm avaliação nacional”.

Ainda, segundo o relato dos professores e da diretora, a autonomia financeira está limitada a orçamentos residuais. A maior parte das verbas é proveniente do Estado, mas fica comprometida para pagar os vencimentos do quadro de professores e funcionários. Há uma pequena parte da verba para manutenção e aquisição de equipamentos, e sobre esse montante a escola pode decidir como aplicar. Há autonomia financeira apenas com o orçamento privativo da escola, que são verbas que advêm do

bufê, do bar que tem gestão direta, das fotocópias e da trattoria. Há verbas próprias advindas também dos serviços administrativos, como diplomas, certificados etc. O destino dessas verbas é decidido na escola.

As escolas também podem concorrer com projetos ou programas, como os de ensino, a verbas elevadas advindas dos órgãos oficiais de governo e que poderão ser geridas pela escola. Esse parece ser outro típico procedimento de cunho neoliberal introduzido na atualidade nas universidades e nas redes de educação básica e secundária públicas dos países. Restringe-se o montante das verbas e coloca-se em seu lugar a possibilidade, por meio de participações em editais públicos, de *reconquista* dos valores retirados ou de parte deles. Ou seja, antes as escolas possuíam um montante X de verbas que garantiam minimamente o seu funcionamento, agora para atingir o mesmo patamar de financiamento, ou próximo a ele, é necessário competir com as outras instituições. Isso ocorre também no próprio interior das instituições, principalmente quando se trata de universidades. Há cortes nos índices orçamentários que eram destinados às Unidades Universitárias ou Campus, e as reitorias passam a lançar editais de inovação e modernização para a graduação, pesquisa, extensão etc., e as Unidades entram em competição disputando essas verbas. Instala-se no interior das instituições um verdadeiro mercado competitivo e ganha o edital as Unidades com *maior mérito*, leia-se: as mais produtivas, eficientes e eficazes. Isso vem ocorrendo tanto nas instituições portuguesas como nas brasileiras.

A percepção dos sujeitos entrevistados é a de que a autonomia tornou-se bastante restrita na escola.

Nossa administração é centralizada, o Ministério da Educação emite as orientações para tudo. É uma coisa asfixiante, não podemos requisitar professores. [...] A administração tem orientações para tudo, gere as escolas através de regras, normas, que permitem o controle ao minuto da escola. A nossa luta é diária, por opção devidamente contextualizada. As decisões centralizadas não respeitam as vivências da escola (DIRETORA).

Segundo o presidente do CG,

Hoje a escola tem pouca autonomia, um pouquinho assim [fez sinal com os dedos]. Tem margem pequena para manobra. [...]. Quem estabelece o orçamento da escola é o estado. A verba chega com rubricas, nas quais o

dinheiro deve ser aplicado, exemplo: manutenção, material, etc. A verba para pagar os professores e funcionários faz parte do orçamento da escola, mas o estado paga direto. E a escola tem receita própria, com cantina, aluguel de salão, venda de bufê, etc. Os dois itens principais não são remanejáveis: manutenção e consumo e aquisição de equipamentos. Não posso deixar de gastar em manutenção e decidir comprar equipamentos, por exemplo. [...] Apenas temos autonomia para gastar a verba própria, o orçamento próprio que é onde decidimos mais.

Em suma, a reforma de 2008 significou a “[...] transição de formas de governo colegial e de liderança colectiva [...] para sistemas de tipo pós-democrático, de inspiração empresarial [...] e por aquilo que pode ser criticamente designado como o novo cânone gerencialista.” (LIMA, 2008b, p. 2). Lideranças individuais fortes, competitividade e eficácia são as ideias chaves da forma de gestão patrocinada pelo Decreto-Lei de 2008. A democracia e a participação, proposições que ainda figuram na Constituição Portuguesa e na LBSE (1986), foram distribuídas no órgão colegiado denominado de Conselho Geral, despolitizando a estrutura escolar, centralizando o poder e atribuindo ao diretor o papel de protagonista da escola.

5 CONCLUSÃO

Logo após o 25 de Abril, instalou-se em grande parte das escolas o regime de autogestão. As instituições passaram a ser geridas por plenários, assembleias e conselhos com a participação de professores, funcionários e estudantes que tomavam as decisões e geriam as escolas. A participação ocorria de forma direta e a autonomia era ampla, pois os coletivos escolhiam o tipo de material a ser utilizado nas aulas, elaboravam os currículos e programas, decidiam o orçamento, as contratações, dentre outros assuntos importantes. Por meio da análise da legislação verificamos que a Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976, resultado da Revolução dos Cravos ocorrida em abril de 1974, dispôs sobre a importância da vida e vivência democráticas para a sociedade e as instituições educacionais.

No entanto, o regime de autogestão vigorou apenas no período de 1974 a 1976. Logo após inicia-se o que Barroso (2003), Lima (1988),

Martins (2011) e Afonso (2010) denominam de período de normatização. O movimento foi perdendo força, os ânimos foram se aquietando e várias reformas educacionais foram sendo implantadas pelos sucessivos governos. As reformas educacionais, por meio de normas, criação de novos órgãos e extinção dos plenários, foram controlando e moldando o poder e a democracia nas escolas. Com o Decreto-Lei n. 75 de agosto de 2008 ocorreram a retomada dos cargos de diretor e subdiretor nas instituições de ensino, a centralização do poder e a aplicação das leis de mercado na educação, enfatizando-se as ideias teórico-práticas de qualidade total para os serviços públicos, eficácia e eficiência na gestão escolar.

Nesse contexto, centralizar o poder e potencializar as lideranças individuais nas instituições educacionais não foi algo casual. Imitando as formas de gestões das empresas, a política neoliberal aplicou sua lógica na gestão educacional colocando à frente das unidades escolares verdadeiros *chefes* encarregados de apor eficazmente as políticas de modernização, capazes de mobilizar energias para introduzir as inovações e para controlar o corpo docente. Essa tendência é verificável nas políticas educacionais de Portugal e do Brasil, que apontam a necessidade dos diretores escolares terem capacidade de decisão no que diz respeito ao financiamento, ao controle do pessoal e às metas colocadas. Evidencia-se assim o papel dos dirigentes escolares como gerentes, especialistas em gestão econômica, empresarial e recursos humanos para garantir a *qualidade* das escolas.

Há vários estudos, no entanto, que mostram que os problemas verificados na atualidade nos sistemas de ensino públicos não advêm da má gestão das escolas. Há inúmeros fatores que incidem sobre os problemas, tais como, o financiamento do ensino público, com baixos índices de aplicação de verbas; infraestrutura deficiente; baixos salários de professores e funcionários; má formação dos docentes e, sobretudo, o tipo de estrutura e organização das instituições que não atendem às reais necessidades de vida e trabalho das populações.

Por outro lado, a investigação científica tem demonstrado também que a prática democrática e a tomada coletiva de decisões podem contribuir para que os atores da educação, professores, alunos e funcionários se tornem mais politizados, envolvidos e participantes no processo

político-pedagógico e reflitam sobre a superação do sistema hierárquico que existe nas escolas.

Como vêm demonstrando os inúmeros movimentos contestatórios realizados no mundo todo, por amplos segmentos da sociedade, o atual período histórico é uma época de transição, portanto, expoente momento propício para mudanças. Desse modo, esse período parece importante para a luta pela democracia, contra as hierarquias e autoritarismos e pela descentralização do poder.

Desta forma, ressaltamos a importância da participação dos segmentos da comunidade escolar e da sociedade civil, na conquista de uma escola pública democrática e de qualidade e, além dos muros da escola, por uma sociedade mais justa e igualitária. As lutas do passado, como a Revolução dos Cravos, não deveriam se tornar apenas fatos históricos gloriosos, mas, sim, exemplos de participação e luta, em especial para a juventude, uma vez que os estudantes, como atores sociais que fazem e vivem a história, podem no presente e no futuro contribuírem para transformá-la.

REFERÊNCIAS

- ABADIA, D. M. *O jornal combate e as lutas sociais autonomistas em Portugal durante a revolução dos cravos (1974-1978)*. 165 f. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 2010.
- AFONSO, A. J. O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In: LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002. p. 33-59.
- _____. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr., 2010.
- AMIM, S. China, market socialism and U.S. hegemony. *Review*. New York, Fernand Braudel Center, v. 28, n. 3, p. 259-79, 2005.
- ARRIGHI, G. *Adam Smith em Pequim: origens e fundamentos do século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BARROSO, J. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentido de uma evolução. *Educação e Sociologia*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 63-92, abr. 2003.

_____. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BARROSO, J.; SJORSLEV, S. *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundárias: nos doze Estados Membros da Comunidade Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação, 1990.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DAL RI, N. M. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*, 1997. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Anotações em sala de aula*. Braga: Universidade do Minho, 2008.

_____. *Gestão democrática na escola pública no Brasil e Portugal: divergência originária e convergência atual*. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq, 2010.

FERREIRA, H. C. *A administração da educação primária, entre 1926 e 1995: que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo?* 2005. 653 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2005.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, C. A. *Entrevista concedida à pesquisadora*. Braga, Universidade do Minho, 25 de novembro de 2008.

HARVEY, D. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KRAWCZYK, N. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). *O cenário educacional latino-americano no liminar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2001.

LIMA, L. C. *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

_____. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2. ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho: Fundação para a Ciência e Tecnologia, 1998.

_____. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002. p. 17-32. (Biblioteca das Ciências do Homem. Ciências da Educação, 15).

_____. Administração da educação e autonomia da escola. In: LIMA, L. C et al. *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006.

_____. *Entrevista concedida à pesquisadora*. Braga, Universidade do Minho, 07 de novembro de 2008a.

_____. Da gestão democrática das escolas à pós-democracia gerencial? *OPS! Revista de Opinião Socialista*. Lisboa, n. 2, 2008b. Disponível em: <<http://www.opiniaosocialista.org/02dosie06.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2008.

LI, M. *The rise of China and the demise of the capitalist world-economy*. New York: Monthly Reiew Press, 2008.

MARTINS, A. M. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 46, p. 69-89, jan./abr. 2011.

MAXWEELL, K. *A construção da democracia em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETO-MENDES, A. A. Escola pública: gestão democrática, colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 17, n. 2, p. 115-131, 2004.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PORTAL SÃO FRANCISCO. *Revolução dos Cravos*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/revolucao-dos-cravos/revolucao-dos-cravos2.php>>. Acesso em: abr. 2012.

PORTUGAL. Constituição (1976). Constituição da República Portuguesa. *Portal do Governo*. Disponível em: <<http://www.portugal.gov.pt>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 221/74 de 27 de maio de 1974*. Lisboa: Governo Provisório, 1974.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n. 286/98 de 29 de agosto de 1998*. Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário. Lisboa, 1998. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro de 1974. Lisboa: Presidente da República, 1974. *Centro de Documentação*: Universidade de Coimbra. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=educa03>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Estabelece o quadro geral do sistema educativo. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em: <<http://www.min-edu.pt>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei n. 75/2008. 22 abr. 2008. *Diário da República*. 1.ª série, n. 79, abr., p. 2341-2356, 2008.

SECCO, L. *25 de abril de 1974: a Revolução dos Cravos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

SNATOME, J. T. *Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEODORO, A; TORRES, C. A. (orgs). *Educação crítica e utopia – Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, 2005.

TOMASSI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

_____. La política del desastre econômico. *Net*. Madrid. Rebelión. 2009. Disponível em: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=81553>>. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. *O declínio do poder americano*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

TRABAJADORES, MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN BACHILLERATOS POPULARES Y EXPERIENCIAS EN MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA ARGENTINA

Roberto Elisalde

1 INTRODUCCIÓN

Como lo ha señalado una vasta producción histórica y teórica, en la historia de la relación entre trabajadores y educación existen múltiples dimensiones de análisis posibles, especialmente aquellas que se refieren a lo educativo como intersección de intereses entre el capital y el trabajo en el mismísimo ámbito de la producción: es decir, en la fábrica o las organizaciones sociales, por lo tanto, fuera de la órbita espacial de la escuela pública tradicional. Hacia fines de los '90 y comienzos del 2000 surgieron en América Latina movimientos colectivos de resistencia al conjunto de las políticas neoliberales; estuvieron protagonizadas por organizaciones sociales representadas por un amplio espectro político. En la Argentina, la expresión de esta reacción fue llevada a cabo por movimientos de desocupados, organizaciones de trabajadores que recuperaron sus fábricas y un amplio abanico de organizaciones territoriales que desplegaron tareas de índole comunitaria, construyendo y dando cuenta de las demandas y necesidades de la población de sus barrios. Poco a poco, estos movimientos se plantearon la necesidad de *tomar la educación en sus manos*, creando escuelas populares, jardines de infante, espacios de alfabetización y centros

<https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p69-86>

culturales, instaurando un proceso pedagógico diferente de recuperación de la *memoria histórica* de sus luchas, de su formación y experiencias en sus espacios territoriales. Por ello creemos que las razones y motivaciones que llevaron a los trabajadores a crear espacios educativos alternativos, respondieron a una larga tradición y memoria histórica de puja con el capital. En el marco de este escenario es posible identificar espacios educativos, tal como ocurre con los denominados *Bachilleratos o Escuelas Populares en Fábricas Recuperadas* en los que se desarrolla una particular conjunción entre memoria histórica de los trabajadores y sus vínculos con el campo educativo, junto con el desafío de construir nuevas y eficaces estrategias de enseñanza de la Historia.

2 CONTEXTO POLÍTICO SOCIAL: MOVIMIENTOS SOCIALES DE LA ARGENTINA (1998-2011)

Este trabajo toma como unidad de análisis la enseñanza de la Historia llevada a cabo en organizaciones sociales de la Argentina en las que se formaron escuelas populares -bachilleratos de jóvenes y adultos - construidas una en el marco de empresas recuperadas y organizaciones territoriales. En este caso se analizarán específicamente los criterios teóricos y la implementación de las propuestas curriculares de las escuelas, haciendo hincapié en los fundamentos que sostienen las formas de enseñanza-aprendizaje de la historia en los bachilleratos seleccionados y su relación con un contexto de acciones colectivas.

La enseñanza de la Historia adquiere en estos espacios un carácter central respecto a las aspiraciones de diseñar un curriculum alternativo a las instituciones escolares tradicionales. Se sostiene como meta central la construcción colectiva de un conocimiento que permita a estudiantes y docentes deconstruir relaciones de subordinación, analizándolo desde una perspectiva procesual a la vez de reconstruir criterios epistemológicos y diseñar herramientas metodológicas que pongan en tensión los saberes instituidos de la escuela tradicional.

Los bachilleratos referenciados para este estudio pertenecen al campo de la educación de jóvenes y adultos. Este sector del sistema educativo argentino, tal como ocurre en la mayor parte de los países de

América Latina ha sido, y continúa siéndolo, uno de los más postergados por las diferentes reformas estatales, e incluso, en la Argentina, se destaca por exhibir altos niveles de deserción, sobreedad y escasa atención pedagógica. (SIRVENT, 2001, p. 18-24). Las escuelas de esta rama educativa reúnen entre su población estudiantil a una mayoría de jóvenes desde 17 años en adelante y pertenecientes todos ellos a sectores populares y considerados en condición de riesgo educativo.

La organización de estos espacios educativos fueron enmarcados en el terreno de la *educación popular*¹, destacando como meta la formación de los estudiantes y docentes en términos de *sujetos políticos*; esto es, comprometidos con las necesidades de sus barrios y atentos a desarrollar fuertes lazos sociales con su comunidad a través de la participación de colectivos solidarios y autogestivos. De allí que la orientación de varios de estos centros educativos sea el *cooperativismo* o la capacitación en *oficios* planteados en términos de saberes del trabajo y desde una concepción de formación integral. El lugar de la enseñanza y el aprendizaje de la historia son asumidos en los bachilleratos populares en articulación con el conjunto de las disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales, tal como podemos registrarlo en la organización de la caja curricular que presentamos a continuación.

3 CREACIÓN DE LOS BACHILLERATOS POPULARES: ORGANIZACIÓN, ETAPAS, REIVINDICACIONES DESAFÍOS Y LOGROS

Los Bachilleratos Populares (BP) son escuelas de jóvenes y adultos, que luego de años de movilizaciones y reclamos por parte del conjunto de sus docentes, estudiantes y trabajadores lograron ser reconocidos por el estado como escuelas con capacidad de otorgar títulos de enseñanza media para jóvenes y adultos. Es una experiencia inédita en su contemporaneidad y (se presenta como) heredera de las tradiciones autogestionarias que desplegó el movimiento popular a lo largo de su historia, tal como pudimos señalar en el primer apartado de este artículo. Interpela los aspectos más burocráticos del sistema educativo, proponiendo criterios democráticos de base, organizados en asambleas de docentes y estudiantes como el ámbito principal de la toma de decisiones, con coordinadores en lugar de directores,

¹ En este caso nos referimos a la prolífica tradición latinoamericana inaugurada por Paulo Freire.

además de aspirar a lograr una formación académica diferente en su calidad y compromiso social. Al mismo tiempo, y como espacios de gestión educativa alternativos, los BP expresan nuevas formas autogestionarias de organización popular y fueron tomados como estrategia educativa por la casi totalidad de los movimientos sociales existentes en la Argentina.

Muchos de los bachilleratos populares están radicados en organizaciones cooperativizadas, no poseen una entidad propietaria, son gratuitos y tampoco cobran ningún tipo de arancel. Sus respectivos espacios sociales forman parte de barrios con una población de escasos recursos económicos y con la mayoría de sus estudiantes pertenecientes a las clases populares – trabajadores, desempleados y grupos sociales excluidos- y en situación de *riesgo educativo*². Entre las metas de estas escuelas se encuentra, además de la natural función formadora, el promover e incentivar a la participación y organización comunitaria teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de *sujetos políticos* (FREIRE, 1980) conjuntamente con la iniciativa de generar alternativas laborales en el marco de la integración y activación de y para el desarrollo de una *economía solidaria*. Las empresas recuperadas, cooperativizadas y autogestionadas por sus trabajadores se encuentran actualmente en pleno desarrollo productivo, conjuntamente con la existencia de un circuito sociocultural de fuerte impacto en sus diferentes localidades.

En otros casos - organizaciones barriales – son espacios insertos en un escenario con una diversidad de emprendimientos laborales característico de movimientos territoriales que poseen un amplio desarrollo social en el conurbano bonaerense, surgidos en los ochenta como parte de un proceso caracterizado por la resistencia activa a las reformas neoliberales aplicadas desde la dictadura desde 1976. En sus objetivos de construcción estas organizaciones rechazan “toda forma de asistencialismo en las prácticas sociales” y consideran como “meta promover la participación, la solidaridad y la autogestión de la comunidad” (COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES, 2004, p. 2)

² El concepto de *riesgo educativo* se refiere a la condición en la que se encuentran los estudiantes que sólo terminaron la escuela primaria, que tienen la primaria incompleta y a los que no concluyeron la secundaria. Esta franja social pertenece en su gran mayoría a sectores populares. El concepto fue desarrollado por la investigadora argentina María Teresa Sirvent (2001).

Hacia mediados del 2000, también se sumaron nuevos espacios sociales, tal es el caso de algunas organizaciones sindicales; así, el gremio de Canillitas – CGT (Repartidores de diarios de Morón-Provincia de Buenos Aires) y los estatales de ATE – CTA (Provincia de Buenos Aires), en articulación con organizaciones de educación popular, crearon nuevos Bachilleratos Populares (BP Rodolfo Walsh y BP 1 de Mayo-ATE-INTI y BP El Cañón-Anexo ATE – Moreno, respectivamente) radicados en las sedes de sus propios sindicatos o ámbitos de su incumbencia.

De este modo, conceptos como *trabajo, producción, educación y organización popular* son algunas de las nociones que contextualizan las metas de estos movimientos e imprimen un sello particular al crecimiento de sus escuelas autogestionadas, acompañando sus fines educativos específicos con fuertes lazos de organización popular, participación social y articulación con emprendimientos productivos propios de una economía social.

El espacio social de los bachilleratos populares expresa, en varios sentidos, una gramática escolar atravesada por una gama muy amplia de actividades que no responden en un sentido estricto a las tareas e incluso escenarios de una escuela convencional. En uno de los casos referidos – bachilleratos en empresas recuperadas-, los mismos poseen un contexto socioeconómico de una fábrica, pero surcada por rasgos propios de la Argentina cultural posterior al conflictivo 2001, momento en el que surgieron de manera impactante, una multiplicidad de formas socioculturales con una fuerte carga autogestiva y comunitaria. La auto-organización de los trabajadores recuperando fábricas y la generación de nuevas formas de creación cultural, fueron una muestra de ello.

Actualmente son casi un centenar, distribuidos por todo el país, con miles de estudiantes y docentes (la mayoría pertenecientes a universidades nacionales) concurrendo a sus aulas³. Se definen como escuelas-organizaciones sociales, reivindicando el carácter público y popular de su construcción y sindicando al estado como garante indeclinable del sistema educativo.

³ Según nuestras investigaciones, podemos establecer una media de 120 estudiantes por BP y unos 20 a 30 docentes por escuela, significando aproximadamente más de 7000 estudiantes y más de 1300 profesores.

En este sentido, entendemos que la escuela pública popular no es aquella a la que solamente tienen acceso todas las personas sino las que la comunidad y los trabajadores en tanto sus intereses de clase tienen participación; es aquella que atiende realmente a las necesidades populares, que son los intereses de las mayorías. De esta manera, la lucha por la escuela pública y popular se expresa en un proceso de apertura progresiva e inserción en la comunidad, así como su apropiación creativa para transformarla; tal como señala la tradición de la educación popular latinoamericana, *un espacio de organización política de las clases populares y de formación de sujetos sociales*, en el sentido *freiriano*. En estas experiencias se destaca que no es a través de reformas *por arriba* que se logra una educación diferente, tal como le gustaba decir a Freire (1980), ni con fórmulas tecnocráticas de especialistas sino a través de una participación activa de los trabajadores y del conjunto de las organizaciones de base.

En la extensa lista de reclamos llevados a cabo por estos colectivos de educación, sin duda, un lugar relevante lo ocupó primero el reconocimiento de las escuelas y su capacidad para otorgar títulos de nivel medio. Una tarea ardua que llevó a innumerables reclamos a través de petitorios, movilizaciones y múltiples acciones callejeras que al cabo de varios años obtuvo una fuerte victoria al ser reconocidos la casi totalidad de los Bachilleratos Populares (BP) existentes por esos tiempos. La segunda gran reivindicación fue la demanda al estado por salarios para todos los docentes. En este ítem, la mayoría de los BP consideraban que sus docentes eran trabajadores de la educación al igual que el conjunto de la docencia, y que por lo tanto, era el estado el responsable de proveerlos. Sin embargo, no todas las organizaciones que nuclean a los BP consideran que ésta era la mejor y la más adecuada reivindicación. Con diferentes argumentaciones entendían que el estado debía entregar los recursos para las escuelas y sus propias organizaciones eran quienes debían administrar el destino de los fondos. Lo cierto que el reclamo por recursos, que demandó muchos años de lucha, hacia fines del 2011, logró una conquista histórica para este movimiento al obtener salarios retroactivos (al año anterior) para la una gran parte de sus docentes. Esta victoria se produjo en un escenario en el que las movilizaciones y acciones directas se iban intensificando así como también la problemática de los BP comenzaba a tener un lugar

en publicaciones de amplia difusión mediática (diarios de circulación nacional, radios, programas de televisión y revistas de toda índole).

El período 2007-2012 es considerado como el momento de mayor expansión de los BP. Hacia fines del 2011 ya son casi 100 los Bachilleratos Populares. Crece la organización de los mismos, se suman nuevas organizaciones sociales y el arco político se amplía. A los movimiento sociales iniciadores de este proceso como las empresas recuperadas (MNER) se le suman nuevas organizaciones territoriales, algunas pertenecientes a centrales nacionales de trabajadores (CTA), movimientos de ocupantes e inquilinos (MOI), Frentes de desocupados (FPDS) e incluso sindicatos (Canillitas; ATE); constituyendo de esta manera, un proceso de fuerte interpelación social desde el campo educativo. Sin duda uno de los logros más importantes de esta etapa, y considerada una victoria por estas escuelas, fue el pasaje de dirección de gestión privada a la dirección de educación de jóvenes y adultos, en la órbita de lo estatal pero manteniendo sus principios autogestionario (conceptualizaciones sobre las relaciones con el estado y la política pública se desarrollarán más adelante). El otro logro fue la obtención de salarios para el conjunto de los docentes que reclamaban sus salarios en tanto trabajadores de la educación. Más allá del recorrido de las diferentes etapas organizativas de los BP, lo cierto es que de conjunto este proceso expresa múltiples combinaciones pasibles de ser analizadas desde múltiples perspectivas. En un fenómeno que ya cumplió más de una década, y que por otra parte, expresa un dinamismo difícil de encontrar en experiencias educativas pertenecientes a este campo. En este sentido trataremos de problematizar algunas conceptualizaciones que nos permitan analizar parte de los fundamentos pedagógicos de los BP. Algunos de los conceptos clave de este proceso son los siguientes: autogestión, educación popular y movimiento pedagógico.

4 PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y ALTERNATIVAS CURRICULARES EN LOS BACHILLERATOS POPULARES PRESENTACIÓN DE LA CAJA CURRICULAR (CC)⁴

Como resultado de un trabajo colectivo entre docentes y estudiantes fue elaborada la caja curricular y la propuesta pedagógica de los bachilleratos populares señalados. Contempla dos particularidades centrales, la primera es que está dirigido a jóvenes y adultos –tal como dijimos, en situación de riesgo educativo- configurados con una identidad de migrantes dentro del sistema escolar. La segunda, es el diseño de un espacio curricular pensado en términos de educación popular tanto en su metodología de gestión y aplicación como por los ejes temáticos y contenidos conceptuales de las áreas en las que se integran las diferentes asignaturas, señaladas en términos de *formación integral* y *autogestiva*. Estas escuelas plantean un currículo que tiene como fundamento el acceso al conocimiento como parte de un perfil de estrategias socioeducativas que “[...] desnaturalicen las desigualdades sociales y las relaciones de poder y promuevan la formación de jóvenes y adultos como personas concientes de la realidad en la que viven y como sujetos políticos con derechos plenos.” (COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES, 2005, p. 11-12)

Con la noción de formación integral nos referimos a una capacitación que contempla múltiples expresiones, tales como educación, trabajo y arte, sintetizados en principios de participación y autogestión, funcionando como caja de herramientas para la conformación de espacios colectivos y cooperativos facilitadores y promotores de instancias de organización social comunitaria. La necesidad de pensar en un espacio que aspire a la formación para la gestión cooperativa y solidaria supone una serie de criterios que contemplan, en el caso de las propuestas estudiadas, el desarrollo de diversas áreas del conocimiento así como también la incorporación de un campo de formación de oficios.

De este modo, los docentes y estudiantes de los diferentes bachilleratos son quienes impulsan y diseñan la Caja Curricular (CC)

⁴ Por caja curricular entendemos a la distribución espacial del conjunto de relaciones establecidas por áreas y materias que configuran de manera estática un mapa de relaciones del diseño curricular. La propuesta de la CC final fue presentada bajo la condición de *Proyecto Experimental* a las Secretarías Educativas responsables de la supervisión de estas escuelas de la República Argentina.

de sus escuelas en instancias de trabajo colectivo, tales como jornadas, asambleas y comisiones de trabajo.

Materias: Formación Integral Básica (FIB), Teorías (T) y Problemáticas (P), Especialización (E) Area de Ciencias Sociales

1ro	Matemática 5hs (I)	Lengua y literatura (I) 5hs	Historia y Geografía (I) 3hs	Teoría e Historia de la Educación Popular I 2hs	Problemática social contemporánea 4 hs	Cooperativismo I 3hs		22hs
2do	Matemática (II) 4hs	Lengua y Literatura (II) 4hs	Historia y Geografía (II) 3hs	Teoría del conocimiento 2hs	Problemáticas Culturales 2hs	Cooperativismo II 3hs	Problemática Económica I 2hs	20 hs
3ro	Matemática (III) 4 hs	Lengua y Literatura (III) 3 hs	Historia (III) 3 hs	Teoría e Historia de la Educación Popular II 2hs	Problemática Geográfica: espacios y territorios 2hs	Cooperativismo III 3 hs	Problemática Económica II 3hs	20hs

Fonte: Elaboración propia (2014)

Como podemos observar en el cuadro, la CC está organizada en cuatro campos o áreas: Formación Integral Básica (FIB), Teorías (T) y Problemáticas (P), Especialización (E) que se cursan en forma *anual* y *cuatrimestral*. Las materias cuatrimestrales completan el ciclo de Formación Integral Básica (FIB), y comprenden: un idioma extranjero, Biología y Arte.

La duración del cursado para la obtención de la certificación de los Bachilleratos es de tres años. Existe asimismo un circuito de *Educación y Trabajo* (optativo) con formación laboral en oficios (carpintería, soldadura, informática): dura un año y puede cursarse en forma simultánea durante el segundo o tercer año de la escuela.

Analicemos ahora, el marco específico desde el cual se diseñó una propuesta de enseñanza de la historia que pretende tomar distancia de los criterios epistemológicos tradicionales y que aspira -en este caso desde los bachilleratos populares- a ser un aporte para la construcción de una pedagogía alternativa en el campo de la Historia.

5 LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: PERSPECTIVAS TRADICIONALES Y BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS⁵: PERSISTENCIA DE LAS PRÁCTICAS POSITIVISTAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA TRADICIONAL

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el positivismo dominó el pensamiento filosófico y científico de la época. Desde entonces, la historia -lo mismo que la geografía- sufrió la influencia predominante de ese modelo epistemológico. El núcleo del pensamiento positivista se basa en el supuesto de que en la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido; y que todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar. Consecuentemente, la teoría del conocimiento que corresponde a esta posición asignó un papel central al objeto de conocimiento y negó la intervención del sujeto en su construcción. El investigador debía observar los hechos de la naturaleza y luego ordenar los datos de lo observado, tratando de captarlos de la forma más detallada posible.

Para el positivismo, el objeto de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela media es la totalidad, que en el caso de la historia se trata de la totalidad de las acciones pasadas de los hombres.

Pero como desde este punto de vista la totalidad no se analiza, porque es un dato de la realidad, el positivismo no tiene una propuesta para seleccionar información. De allí que resulte muy frecuente que, en las prácticas cotidianas, los contenidos se vayan enseñando de acuerdo con su orden en el currículo- o el libro de cabecera- , y el tiempo de dictado de las clases es el que, finalmente, selecciona cuáles son los contenidos que se han de enseñar. De estas prácticas resulta que el objetivo de la enseñanza es apropiarse de partes del todo, y el resultado, la enseñanza de un conocimiento atomizado que confluye con el enciclopedismo, y que no justifica los recortes o la selección de esas partes.

Los programas de historia de la escuela media en la Argentina reflejaron- sin cambios sustanciales durante casi un siglo- la concepción positivista de la historia. De acuerdo con esta concepción, la historia es una disciplina erudita que se limita a recoger y ordenar hechos singulares,

⁵ Este apartado se basó en el trabajo que oportunamente elaboramos con Alonso, M. y Vázquez, E. *Guía para el docente: Historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1999.

considerados únicos e irrepetibles, rigurosamente separados unos de otros, que surgen de los distintos tipos de documentos que son testimonios del pasado.

Consecuentemente, la mayoría de estos programas elaborados para la enseñanza de esa historia en la escuela secundaria (media y de adultos) presentaron como eje organizador un relato cronológico de los hechos históricos. El enfoque de este tipo de relato es, además, casi exclusivamente político institucional. Y, como no analiza las relaciones entre los hechos, los diferentes planos de la vida de las sociedades estudiadas- el político, el social, el económico, el cultural- aparecen desconectados y sin interrelacionarse.

Por otro lado, al no tener en cuenta la simultaneidad en la evolución de distintas sociedades, las sociedades y los hombres que las formaron desaparecen de la historia cuando pierden importancia política. Finalmente, cuando estas concepciones intentan alguna explicación, abundan en interpretaciones determinísticas de tipos causal o culturalista, derivadas de los enfoques centrados en los legados culturales.

La concepción positivista de la ciencia construyó un tipo determinado de conocimientos y también dio origen a un particular modo de conocer. En el modo de conocer positivista, el sujeto que aprende adquiere un conocimiento ya dado, elaborado y terminado, en el cual no se plantean problemas. Además, este modo de conocer supone que el conocimiento del objeto de estudio se alcanza cuando se han conocido los distintos fragmentos o partes que lo componen. Por esto, tiende a reducir los procesos en hechos, y descarta por inasibles a muchas de las relaciones y articulaciones entre esos hechos. Consecuentemente, descarta también las contradicciones que se pudieran plantear entre esos mismos hechos. En el modo de conocer positivista, el sujeto que aprende se mantiene pasivo y la síntesis se produce por pura acumulación de hechos, que son los datos.

La persistencia de las concepciones positivistas -de la historia y de la forma en que se conoce- nos permite comprender por qué la memoria- la memorización de datos- es el método más frecuentemente recomendado, aún hoy, para el aprendizaje de la historia, particularmente en muchas de las aulas primarias y secundarias.

Los historiadores positivistas se propusieron reconstruir la historia tal cual fue. Para lograrlo, analizaban los documentos críticamente y exponían los hechos históricos ordenados en forma lineal y cronológica. Y como consideraban que se trataba de hechos singulares e individuales, tenían en cuenta a todos sin elegir entre ellos.

Con esta metodología, los historiadores positivistas obtuvieron una precisión mayor en el establecimiento de los hechos, pero, al acentuar la singularidad, atomizaron, el conocimiento histórico y retrocedieron en el camino iniciado en el siglo anterior hacia una mayor comprensión del cambio en la historia.

Si bien las concepciones positivistas reinaron durante décadas en la escuela Argentina, lo cierto es que desde los años '80, docentes y estudiantes desde sus aulas impulsaron una reforma *desde abajo* en el campos educativo. En la disciplina Historia, se revisaron contenidos, se incorporaron nuevas estrategias didácticas e incluso surgieron libros de texto que pretendieron hacerse eco de estos cambios.

Sin embargo, esas iniciativas, al poco tiempo (en los '90) dejaron lugar a un período de *Reformas educativas institucionales - reforma desde arriba-*, que trataron, desde una supuesta crítica al positivismo, incorporar algunas de aquellas demandas e incluso retomar algunos de los cambios ya existentes en las propias escuelas. En la práctica no logró consensuar e instalar ningún modelo pedagógico alternativo, sino que más bien generó en su conjunto una fuerte resistencia por parte de los docentes. La ligazón entre estas reformas educativas con los planes de ajuste neoliberales fueron inmediatamente advertidos en todos los docentes, de allí que a principios del nuevo milenio la característica más fuerte del sistema educativo argentino, y en especial el modelo de enseñanza de la historia, se encontraba en una fuerte crisis de identidad, sobreviviendo muchos de los viejos rasgos positivistas con reformas de limitada coherencia y escasa solidez.

6 LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS BACHILLERATOS POPULARES

Tal como fue señalado, en estas escuelas se comparte la idea de que el propósito más importante para el estudio de la historia es que

[...] los estudiantes logren, desde una perspectiva histórico-procesual, desnaturalizar las desigualdades sociales y las relaciones de poder y junto a los docentes promuevan la formación de jóvenes y adultos como personas conscientes de la realidad en la que viven y como sujetos políticos con derechos plenos. (COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES, 2005, p. 18)

Desde estos espacios se piensa que, para alcanzar esta meta, el aprendizaje de la historia puede proporcionarles herramientas útiles si les permite conocer y comprender el modo en que diferentes sociedades afrontaron los problemas que les planteó la satisfacción de sus necesidades básicas materiales y culturales, y conocer también el desarrollo del proceso histórico hasta nuestros días. En definitiva poder comprender y explicarse la realidad social en el contexto de su inserción del sistema capitalista mundial, especialmente atendiendo a la dinámica del proceso histórico que le diera origen.

PROCESO HISTÓRICO, CONFLICTO SOCIAL, PODER Y MULTICAUSALIDAD

Se plantea desde estos espacios que el concepto más general que el estudiante que aprende historia debería llegar a reconstruir es el de *proceso histórico*, entendido como las acciones de los hombres, pasadas y presentes, que constituyen la realidad social, que es una totalidad compleja, coherente y dinámica. Este concepto se presenta como poseedor de un gran contenido explicativo y para lograr su comprensión es necesario que los estudiantes se apropien de la noción de temporalidad, es decir, del paso del tiempo, de la duración que hace posible que los hechos sucedan.

Por esta razón, se elige aproximarse a esta noción de proceso histórico a través del trabajo permanente con los conceptos de clases sociales, conflicto, poder y multicausalidad. Estos conceptos con los que el proceso histórico está fuertemente relacionado, resultan más concretos para la reconstrucción histórica y apropiación por parte de los estudiantes.

Los programas de historia tradicionales -en muchos casos todavía vigentes- no dan prioridad a la noción de conflicto social. Antes al contrario, ponen especial énfasis en lo que permanece, en los legados de las denominadas

civilizaciones pasadas y en sus aportes a la *civilización occidental*. Sin embargo, la historia es ante todo transformación, conflicto social y luchas de poder en sus múltiples dimensiones de lo existente para abrir paso a nuevas formaciones sociales. Por esta razón, la idea de cambio social –en términos de *clase*–, no puede faltar como referente indispensable en la enseñanza de la disciplina, cualquiera que sea el nivel en el que se desarrolle. (SVAMPA, 2005, p. 98-99; VALDEÓN BARUQUE, 1989, p. 45-46).

Del mismo modo, la historia no puede explicarse sin tener en cuenta la concurrencia de múltiples factores, es decir, la *multicausalidad*. En historia no vale la relación simple causa-efecto del tipo el asesinato de Sarajevo fue la causa de la primera guerra mundial. Hay acontecimientos, ciertamente, que actúan como la chispa que provoca el fuego, pero hay que ir más allá de las apariencias para buscar la explicación profunda de los fenómenos históricos. Sin duda, la traducción didáctica de estos postulados presenta dificultades. Pero éstas no deben ser obstáculo para la iniciación en el análisis de la historia, es decir, de la vida humana, como campo de confluencia de numerosos factores (VALDEÓN BARUQUE, 1989, p. 54-55).

¿CÓMO ENSEÑAR ESTA HISTORIA?

Cuando se alejan de la concepción positivista de la historia y se elige enseñar *otra historia*, como ocurre en los bachilleratos estudiados, también se dejan atrás las tradiciones prácticas positivistas para la enseñanza.

Descartada la simple enumeración de datos y la memorización de esos datos, ¿cómo enseñar, entonces, esta historia organizada en torno de los conceptos fundamentales de *proceso histórico*, *conflicto social*, *poder* y *multicausalidad*?

La selección y organización de los contenidos informativos de acuerdo con estos conceptos y la elaboración de una narración para la lectura de los estudiantes que combina el análisis con la síntesis que globaliza, constituye una primera elección sobre cómo enseñar historia. Porque al elegir el enfoque- es decir, qué historia enseñar- se esta eligiendo unos determinados objetivos y contenidos de enseñanza y no otros.

LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Estamos de acuerdo con que los contenidos de la enseñanza, en un sentido amplio, incluyen no sólo la información sino también los conceptos, los procedimientos explicativos y los procedimientos investigativos propios de la disciplina, que otorgan sentido a la información.

Se propuso en los bachilleratos - en este caso en los primeros- incluir todos estos contenidos en sentido amplio, con el objetivo de compartir con los estudiantes herramientas propias del conocimiento histórico que superen la mera descripción de hechos y acontecimientos. De modo de poder *construir colectivamente* un conocimiento integral que permita a la vez de *recuperar saberes* propios de estudiantes y docentes, y desnaturalizar desde una perspectiva procesual las relaciones históricas de dominación y poder del sistema capitalista. Esta no es una simple consigna, sino más bien, la piedra angular del área de ciencias sociales de los bachilleratos en movimientos sociales. Y decimos área porque es una construcción, como desde hace tiempo ha sido demostrado, desde Marx a Braudel y de Lefébrve (1974) a Fontana (1992), multidisciplinar que involucra al conjunto de estas disciplinas.

Consideramos que los conceptos, en historia, y en ciencias sociales, son instrumentos, herramientas intelectuales que permiten dar sentido a la inmensa cantidad de datos, fenómenos y acontecimientos contenidos en la información histórica. Por esta razón, son incluidos como un contenido explícito de la enseñanza. En cada una de las unidades de los diferentes programas de historia se aspira a lograr una explicación y multiperspectividad de un conjunto de conceptos considerados como claves para entender los procesos históricos particulares estudiados.

Así por ejemplo, de manera global conceptos tales como capitalismo, clases sociales, poder, ocupan un lugar estratégico en las asignaturas, pero sin duda que al particularizar el proceso histórico estudiado la red de conceptos seleccionados se vuelve más específica.

LA SELECCIÓN DE LOS CONCEPTOS

A diferencia de otras ciencias en las que se han delimitado núcleos conceptuales básicos, en historia no se puede identificar un único modelo explicativo aceptado por todos los historiadores o científicos sociales. La historia es una disciplina pluriparadigmática en la que conviven concepciones distintas e incluso enfrentadas: los marcos conceptuales dependen del enfoque que cada historiador elige. Sin embargo, aunque el problema del relativismo hace más difícil la elección de núcleos conceptuales, no la imposibilita.

Habitualmente, en las clases de historia trabajamos con conceptos, aunque no tengamos conciencia de ello. En su gran mayoría se trata de conceptos técnicos e instrumentales. Recordemos con qué frecuencia utilizamos, por ejemplo, hombre, agricultura, Europa, sacerdote, riego, esclavo, metalurgia, comercio, emperador, guerra, América, campesino, ciudad, obrero, trabajo, industria, gobierno, política, neolítico, liberal, socialista, Argentina, entre muchos otros. En general, no es la elección de este tipo de conceptos el que nos presenta problemas, ya que se trata de conceptos concretos que dan sentido a la experiencia humana. Para muchos docentes, el problema surge cuando, con el propósito de enseñar una historia que explique, debemos elegir conceptos generalmente relacionados con alguna corriente historiográfica o línea ideológica de interpretación de la historia (RODRÍGUEZ FRUTOS, 1992, p. 99).

LA EXPLICITACIÓN DEL MARCO INTERPRETATIVO

¿Se pueden neutralizar nuestros valores en el acto de conocer? Las corrientes de pensamiento que se enfrentaron al positivismo dijeron que no y sostuvieron que el sujeto cognoscente forma parte del mundo social que quiere conocer. Desde este punto de vista, el científico a través de su investigación, el docente a través de la enseñanza y el alumno en su aprendizaje, son sujetos que pueden pensar y explicar o interpretar la realidad. Elegir un marco interpretativo y explicitarlo a los estudiantes es el mejor camino - según se concibe en estos bachilleratos - para terminar con la transmisión, bajo una supuesta neutralidad, de un conocimiento cargado de subjetividad que nos priva de un enorme caudal de ideas, explicaciones

e interpretaciones que surgen en el campo de la disciplina, y que nos limita en el ordenamiento y explicación de la realidad tanto a docentes como a los estudiantes.

No hay historia posible sin interpretación. Se ha discutido y se discute mucho acerca de las características del papel de la interpretación en la labor historiográfica. Y la discusión se profundiza cuando se trata de qué marco interpretativo debe contener una propuesta didáctica para el estudio de la historia, ya que en este caso lo que está en juego es el uso público de la historia y el conflictivo proceso de construcción de la memoria y de la identidad.

Desde estos espacios educativos se proponen una estrategia narrativa y un marco interpretativo, pero para evitar convertir esta interpretación en verdad, -más cercana a una concepción de *adoctrinamiento*- frecuentemente se presentan también otras versiones historiográficas sobre los mismos hechos y procesos que estudiamos. Del mismo modo, muchas de las actividades de aula propuestas tienen como objetivo fomentar entre los estudiantes y docentes la crítica y la discusión sobre las interpretaciones presentadas, indicándoles la búsqueda de otras opiniones sobre el mismo tema en bibliografía proponiendo el debate dentro del aula. El sustrato epistemológico para dar cuenta de aquellas recomendaciones que realizara Walter Benjamin al reivindicar la necesidad de construir una *historia a contrapelo* inmersa en las reales necesidades de nuestro presente pero con una clara perspectiva transformadora de cara al futuro (BENJAMIN, 2002).

CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN DE LA HISTORIA CON EL PRESENTE

El rasgo que mejor define al ser humano es sin duda su carácter histórico, su condición de eslabón de una cadena que viene del ayer y se dirige hacia el mañana. Por esta razón, tanto los individuos como las sociedades se preguntan por su pasado y desean conocer sus raíces. De ahí el papel de la historia como preservadora de la memoria colectiva.

Compartimos la idea de que la incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado y de que el conocimiento del presente es muy importante para la comprensión del pasado. Desde este punto de vista, el estudio de la historia en los bachilleratos populares propone la interrelación permanente entre la historia que se va enseñando

y los temas y problemas que inquietan a nuestra sociedad actual, nacional e internacional.

Las preocupaciones sobre el presente que en definitiva se plantean los docentes y estudiantes de los bachilleratos populares construidos en movimientos sociales, se basan especialmente en la idea de rescatar de la memoria histórica valores tales como la solidaridad, la cooperación y la justicia, entre otros, de tal forma que deban estar contemplados entre los objetivos de la enseñanza de la historia y promuevan, a la vez, actitudes tales como la perspectiva crítica, la creatividad o la capacidad para cuestionar sus propias creencias y juicios de valor.

REFERENCIAS

- ALONSO, M.; VÁZQUEZ, E. *Guía para el docente: historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1999.
- BENJAMIN, Walter. Tesis de la historia. En: LOWY, M. Walter Benjamín. *Aviso de incendio*. Buenos Aires: FCE, 2002. (Lectura Tesis de la Historia de W. Benjamin)
- COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES. *Documentos*. Buenos Aires: CEIP, 2004.
- COOPERATIVA DE EDUCADORES E INVESTIGADORES POPULARES. *Documentos*. Buenos Aires: CEIP, 2005.
- FEBVRE, L. *Combates por la historia*. Madrid: Ariel, 1974.
- FONTANA, J. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- RODRÍGUEZ FRUTOS, J. *Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y el uso de las fuentes en la escuela media argentina*. Buenos Aires: FLACSO: Editorial Miño y Dávila, 1992.
- SIRVENT, M. T. *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1999.
- SVAMPA, M. *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus, 2005.
- VALDEÓN BARUQUE, J. *En defensa de la historia*. Valladolid: Ámbito, 1988.

O CENTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA: AS CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO AUTOGESTIONÁRIA DO MOVIMENTO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA

Erika Porceli Alaniz

Henrique Taban Novaes

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, inúmeros movimentos sociais criaram suas estratégias de educação formal e não formal, entre elas poderíamos destacar: o Núcleo de Educação Popular 13 de maio; as Escolas Sindicais da Central Única dos Trabalhadores (CUT); o Instituto Josué de Castro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); as inúmeras escolas itinerantes e de Educação Básica do MST; as Escolas de Agroecologia do MST e a Escola Nacional Florestan Fernandes. Na Argentina, podemos citar os *bachilleratos* nas Fábricas Recuperadas (FRs) e a Escola de Formação Política Latinoamericana José Carlos Mariátegui; no México, as escolas zapatistas; no Equador, a Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas, dentre outras experiências.

O CFES – Nacional insere-se nesta tendência e possui algumas especificidades que pretendemos delinear. Para isso, na primeira parte do texto, fizemos uma breve análise do Movimento de Economia Solidária e das experiências de Trabalho Associado no Brasil, pois o CFES Nacional foi criado para produzir/reproduzir os valores e as qualificações necessárias para o florescimento da Economia Solidária.

Na segunda parte, nos detemos em algumas dimensões da formação para Economia Solidária no CFES Nacional com o propósito de apon-

tar algumas contradições existentes num centro educativo com expressão nacional. O intuito dessa abordagem é vislumbrarmos as potencialidades, mas principalmente observar os limites dessa proposta formativa em direção ao enfrentamento do sistema do capital.

Na terceira parte do texto, retomamos o debate da positividade do trabalho associado para afirmar que acreditamos que ele é um princípio educativo. Em seguida, nesta mesma seção, tecemos algumas linhas sobre a necessidade histórica da educação para além do capital e delineamos alguns dos seus pilares.

O MOVIMENTO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA E O TRABALHO ASSOCIADO

Diante da ofensiva do capital contra o trabalho, com repercussão na diminuição do poder de barganha da esquerda tradicional organizada em sindicatos e partidos, contraditoriamente, emergem novas formas de contestação dos trabalhadores e excluídos do mercado formal aos mecanismos de opressão subjacentes aos processos de expansão do capital.

Contrariando as teorias do fundo do poço, expressão utilizada por Silver (2005), as quais difundem que não há alternativa ao capitalismo, há novas ondas de contestação e de movimentos sociais que podem ser representados, de um lado, pela diversidade dos movimentos anti-globalização que propõem atacar os organismos mundiais do capital, entre eles os que se iniciam em Seattle em 1999 e o Fórum Social Mundial; de outro, pelos movimentos que se pautam na organização dos meios de produção e da luta pelos trabalhadores. Ainda que não possamos atrelar de modo direto esses últimos às lutas autonomistas ocorridas em diferentes momentos históricos, em decorrência da sua especificidade e diversidade, podemos dizer que se constituem numa forma de resistência ao capital que tem na auto-organização dos trabalhadores seu fundamento.

No Brasil, a partir de meados da década de 1980, há a emergência de novas formas de associação dos trabalhadores com base na organização coletiva da produção por meio do que denominam autogestão. Essas experiências emergem tanto com a recuperação de fábricas falidas e em processo falimentar pelos trabalhadores, como também de outros processos sociais de caráter comunitário que se afirmam pela forma cooperativa das relações

de produção e comercialização. Neste último caso, uma das experiências pioneiras se deu a partir dos Projetos Alternativos Comunitários (PACs), muitos deles assessorados pela Cáritas Brasileira, instituição vinculada à Igreja Católica. Das experiências dos PACs surgiu o termo Economia Popular Solidária, expressão empregada também por essa instituição.

A emergência da Economia Solidária, no Brasil, representa uma das experiências de associativismo constituídas por setores marginalizados da população e sujeitos à precarização do mercado de trabalho. Cruz (2006) salientou que as iniciativas de Economia Solidária são similares em quatro cidades do Cone Sul – Buenos Aires, Montevideu, São Paulo e Porto Alegre – e caudatárias dos novos movimentos sociais, sendo que sua história de luta inicia com a oposição ao golpe militar e ligam-se aos excluídos da classe trabalhadora tradicional.

Arantes (2002) e Usina (2012) observaram o surgimento de mutirões, a partir dos anos 1980, que têm como princípios: a auto-organização do trabalho; a tentativa de amenização da exploração do trabalho por meio da produção de casas como valores de uso e não de troca e do papel dos arquitetos como intelectuais que não separam concepção de execução e estão a serviço dos movimentos sociais. Cabe sublinhar também que são raríssimas as cooperativas de construção civil no Brasil, isto é, temos poucas experiências de geração de trabalho associado no campo da construção civil (EWBANK, 2007).

Observando mutirões na cidade de São Paulo, Arantes (2002) aponta que o mutirão autogerido não é apenas uma alternativa para os sem-teto, mas um espaço para a experimentação do que pode vir a ser um desenho emancipado das casas e da cidade. Como salienta Sérgio Ferro (2006), o fato de a construção ser um processo mais simples que o industrial, a torna um laboratório para os trabalhadores exercitarem o controle sobre a produção e se prepararem para transformações de natureza emancipatória. Mas, a contradição dos mutirões autogeridos é que eles constroem um valor de uso, isto é, casas que conseguem escapar do espaço de produção e consumo de mercadorias. No entanto, ainda não conseguiram engendrar formas de se emancipar do trabalho assalariado-precariado, seja porque estes homens e mulheres trabalham numa fábrica onde vendem

sua força de trabalho, seja porque trabalham no mercado informal fazendo bicos, ou porque estão desempregados.

Ainda que com graus crescentes de controle sobre o próprio trabalho, permanece como desafio para estes movimentos sociais e para os intelectuais que lhes assessoram inventar numa escala mais ampla o trabalho desalienante – não estranhado na construção civil.

Principalmente no Acre, em 1980, surgiram inúmeras associações de seringueiros que tentam utilizar os recursos da floresta de forma adequada e tendem a ser distintas das formas de produção destrutiva. Tais associações tentam sobreviver às duras penas neste comércio injusto e em alguma medida têm um projeto político distinto dos empresários da madeira, já que tentam construir novas relações sociais e não vivem do roubo da madeira ou da exploração inadequada dos recursos da natureza com vistas ao lucro.

Nos estados do Maranhão e Tocantins, surgiram inúmeras lutas pelos Babaçuais Livres. O Babaçu é uma planta da família das palmáceas, com sementes oleaginosas e comestíveis das quais se extrai um óleo empregado, sobretudo, na alimentação, remédios, além de ser alvo de pesquisas avançadas para a fabricação de biocombustíveis. Os fazendeiros da região tentaram impedir o acesso das trabalhadoras e camponesas aos babaçuais e, com isso, surgiu uma das lutas sociais mais bonitas no Brasil. Já existem algumas cooperativas e associações que estão industrializando, em pequenas fábricas das associações, os produtos do babaçu, dentre os quais sabonetes.

Wirth (2010) e Fraga (2012) destacam o surgimento das cooperativas e associações de catadores e de reciclagem como um dos fenômenos mais importantes do neoliberalismo e, acrescentamos, da crise estrutural do capital e da regressão social. Num país que não gera muitos empregos com carteira assinada, que concentra renda, que gera uma quantidade imensa de material reciclável, tornou-se mais ou menos natural que inúmeros trabalhadores encontrassem nos materiais recicláveis uma forma de sobrevivência.

No que diz respeito ao trabalho associado no campo, Christoffoli (2000; 2012), além de Dal Ri e Vieitez (2008), destacam também o surgimento do MST, em 1984, como um dos principais movimentos sociais que trouxe o debate e a prática do trabalho associado. O MST tem uma

razoável variedade de formas de organização da propriedade e das decisões, mas é possível identificar ao menos três tendências: a) a produção dividida em unidades individuais/familiares, com algum grau de decisão coletiva no assentamento; b) a formação mista, que combina propriedade coletiva e propriedade individual, mas com inúmeros momentos de decisão coletiva; c) a formação de cooperativas onde a propriedade, o trabalho e as decisões são totalmente coletivos. Cabe sublinhar que o MST tem encontrado dificuldade de induzir o surgimento de cooperativas totalmente coletivizadas.

Depois deste breve retrospecto do ressurgimento do trabalho associado, cabe destacar que a inclusão ou não dos movimentos sociais anteriormente caracterizados no campo do Trabalho Associado ou da Economia Solidária varia em função da visão político-ideológica dos pesquisadores. Paul Singer (2002), por exemplo, incluiria todos os movimentos sociais acima mencionados dentro do campo da Economia Solidária. Dal Ri e Vieitez (2008), por sua vez, adotam um critério mais restrito, trazendo para o debate o conceito de trabalho associado. Para estes, além da necessidade de realizarmos uma crítica ao termo Economia Solidária, outro limite desta é justamente a ausência de uma visão e um programa de modificação radical da sociedade e não apenas de modificação das unidades produtivas.

Atualmente, o conceito Economia Solidária é utilizado de forma bastante abrangente e sem muita precisão em relação às experiências que o integram, conforme indica Cruz (2006). Em geral, refere-se às experiências de auto-organização dos trabalhadores em diversos setores da produção e apresenta potencial variado de oposição ao capital. Nos Fóruns de Economia Solidária, participam artesãos, pequenos empreendedores, cooperativas e associações do campo e da cidade, as quais têm graus variados de críticas ao sociometabolismo do capital.

A partir de 2003, no contexto do governo Lula, algumas das organizações da Economia Solidária passam a ser protagonistas das políticas públicas, com a criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Este grupo de poder na sociedade civil passa a pressionar o Estado para a criação das condições gerais de produção e reprodução da Economia Solidária, diga-se de passagem, sem a devida autonomia frente ao Estado capitalista. Ele é fruto da reivindicação de diversas frentes dos movimentos sociais de Economia

Solidária no espaço do Fórum Social Mundial (FSM), mas também como uma estratégia do governo Lula de aumentar a governabilidade sobre os movimentos sociais e, posteriormente, no Governo Dilma.

Ao adentrar no campo das políticas públicas, especificamente no que se refere à política de formação profissional, a Economia Solidária foi incluída entre os grupos prioritários no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e a SENAES, por entender que a formação é uma atividade fundamental para esse movimento social, dedica a maior parte das suas ações a ela, bem como forja seu próprio projeto de formação por meio da criação de seis Centros de Formação em Economia Solidária¹.

O CENTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA (CFES NACIONAL)

Reconstituímos alguns aspectos da análise realizada por Alaniz (2012) sobre a política de formação do CFES Nacional, com intuito de pensarmos quais os elementos existentes nessa experiência que permitem vislumbrar as contradições de um processo formativo que, ainda num estágio embrionário, propõe-se a ser alternativo à proposta de formação profissional oficial, que tem como referência o mercado de trabalho e a produção capitalista.

De acordo com a Conferência Temática de Formação e Assessoria Técnica (2010, p. 9), o CFES destina-se especificamente à formação de formadores, educadores (as), gestores públicos em Economia Solidária, membros de conselhos de políticas públicas de emprego, desenvolvimento territorial sustentável de Economia Solidária e áreas afins, além do desenvolvimento, sistematização e socialização de metodologias e materiais didático-pedagógicos.

O CFES foi introduzido pela SENAES como estratégia política de fortalecimento do movimento de Economia Solidária, de acordo com os gestores da secretaria e membros do Fórum Brasileiro de Economia

¹ Os CFES estão distribuídos nas cinco regiões do país: Norte – coordenado pela Universidade Federal do Pará, Nordeste – coordenado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco; Sul – coordenado pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS); Sudeste – coordenado pelo Instituto Marista de Solidariedade; Centroeste – coordenado pela Escola de Formação Centro – Oeste da CUT (ECO/CUT), e uma sede nacional em Brasília – coordenado pela Cáritas Nacional, responsável pelas ações nacionais e pela articulação dos CFES regionais.

Solidária (FBES) (ALANIZ, 2012). O CFES nacional é coordenado pela Cáritas Brasileira, a qual tem incidência significativa na definição e execução das políticas introduzidas pela SENAES. A influência da Cáritas nessa secretaria pode ser percebida por meio do papel estratégico que a entidade ocupa na coordenação nacional e executiva do FBES – principal interlocutor da SENAES –, pela presença no Conselho Nacional de Economia Solidária (CONAES) e na coordenação de três projetos expressivos da SENAES, sendo eles: o Brasil Local, considerado o projeto que absorve relevante percentual de recursos da secretaria, o Fundo solidário e os CFES. Cabe salientar também que um membro da Cáritas ocupa uma secretaria estratégica no quadro de gestores da SENAES.

Entretanto, a atuação do CFES Nacional tem frustrado as expectativas criadas com a sua implantação. De acordo com os dados apresentados por Alaniz (2012), esperava-se que o CFES nacional se constituísse em centro de referência na discussão em Economia Solidária, com potencial teórico e de aprofundamento das experiências de formação e difusão de metodologias próprias às especificidades desse movimento social.

Essa dimensão projetada para o CFES Nacional com a sua criação é explicitada no relato abaixo pelo ex-membro da SENAES, do departamento de Estudos e Divulgação:

[...] eu acho que o CFES Nacional não tem que ficar dando cursos, porque nós ficamos fazendo atividades porque estávamos começando, mas o Nacional tinha que ser um espaço para aprofundar a sistematização e não fazer curso, mas estava no projeto que se tinha que fazer processo formativo, o comitê metodológico do CFES discutia essas coisas [...] O papel do CFES Nacional tinha que ser de qualidade na discussão pedagógica e ter uma equipe que desse conta disso. A equipe não foi pensada nesse sentido pelo que me parece [...]. (ALANIZ, 2012, p.227)

A importância do aprofundamento teórico dos trabalhadores em processo de auto-organização foi objeto de discussões acadêmicas nas teorias que cogitavam o papel da vanguarda do partido e comissões de fábrica, como em Mandel (1974), bem como pelos teóricos que discutiram as experiências autonomistas, as quais, no seu processo de autogestão da produção e da luta, instrumentalizam-se de fundamentação teórica e prática para

avançar na conquista da autonomia e ampliar o potencial de subversão do movimento social.

Apesar da dificuldade do CFES nacional constituir-se em centro de referência no aprofundamento teórico na tradição da esquerda, no movimento dos trabalhadores e na sistematização de metodologias próprias da Economia Solidária, notamos que a importância dessa dimensão esteve presente na ótica de alguns membros da SENAES na idealização desse centro. Nesse sentido, a compreensão de que a auto-organização da luta e do processo de trabalho não se faz sem o necessário aprofundamento teórico das experiências históricas dos trabalhadores e sem a reflexão e sistematização das práticas que o movimento desenvolve é um aspecto importante a ser considerado na atuação e avaliação do CFES Nacional. Além disso, a proposição do CFES, mediante a Pedagogia que se propõe a desenvolver, indica a compreensão de que a formação para as experiências de auto-organização do trabalho pressupõe espaço formativo próprio e com metodologias, temáticas e ideologias concebidas e desenvolvidas na ótica dos trabalhadores, que são, a princípio, contrapostas às formas de sociabilidade capitalista.

Entretanto, embora tenha havido discussão política voltada às formas de produção e comercialização, o CFES nacional não avançou, ou politicamente não tinha interesse em avançar nessa discussão, no sentido de compreensão do movimento de Economia Solidária na perspectiva do trabalho associado, do seu potencial de ação diante dos mecanismos do capital, nas suas estratégias de luta e discussão do desenvolvimento de tecnologias apropriadas à forma cooperada de organizar o trabalho, mesmo considerando o estágio incipiente dessas discussões. O relato abaixo do participante do CFES nacional expressa essa dimensão:

[...] [faltam] ferramentas que a gente possa desenvolver com a comunidade [...] mas a gente entende que vem de acúmulo, a gente já teve uma referência a partir das discussões com os fóruns de Economia Solidária e até o ano passado a gente não tinha essa perspectiva de como desenvolver processos metodológicos de uma questão mais ampla. [...] Eu acredito que a gente precise ter um entendimento sobre o que é o sistema capitalista e nem todos dominam esse histórico, essa construção, especialmente os empreendimentos. Até mesmo para que eles possam se compreender como verdadeiros agentes de formação de uma sociedade de outro processo de sistema econômico. É claro que no dia a dia isso não interfere muito na produção, mas na construção de uma

percepção política, enquanto agente social isso é importante pra se perceber no processo como transformador do ponto de vista econômico, do ponto de vista social [...] (ALANIZ, 2012, p. 228)

Podemos notar que a necessidade de formação política, voltada para a compreensão de suas práticas de luta e do sistema do capital, é percebida por alguns dos trabalhadores associados que participam das atividades no CFES nacional. Além disso, os associados falam da necessidade de oferecer subsídios teórico-metodológicos para a base do movimento como condição para estabelecer suas estratégias de luta.

O fato do processo formativo estar organizado em cursos e oficinas e não ser um processo permanente, no qual recorrem continuamente às organizações e aos formadores de formadores do movimento de Economia Solidária, também é um dos fatores que dificultam o aprofundamento teórico. Nesse caso, a formação permanente (MÉSZÁROS, 2005), necessária aos processos de enfrentamento da ordem social e à construção das práticas autogestionárias, ainda não é uma realidade e nem se vislumbra possibilidade futura para se efetivar, principalmente, em decorrência da indefinição acerca da continuidade da existência dos CFES e da dificuldade de promover, no processo formativo, a imbricação orgânica entre a forma de organização do trabalho das organizações produtivas e o processo formativo.

A organização dos CFES decorre do fato do programa de formação estar condicionado à política pública da SENAES no contexto da política vigente no governo Lula-Dilma. Esse governo, embora contemple a Economia Solidária como alvo de políticas públicas em diferentes programas, tem um projeto político que pode ser caracterizado como um projeto de concessão política, já que tem como eixo central a reprodução do capital financeiro. Desse modo, a política pública de formação apresenta-se por meio de ações pulverizadas, pontuais e não permanentes, em conformidade com a lógica de edital organizado em períodos pré-determinados.

A impossibilidade de expandir significativamente as ações de formação para Economia Solidária é evidenciada quando consideramos o descompasso entre o orçamento da SENAES e a significativa demanda por ações formativas. Também no âmbito de outros programas, como o Plano

Nacional de Qualificação (PNQ), o recurso é bastante reduzido se comparado com as instituições privadas que oferecem formação profissional, como o Sistema S, por exemplo. (ALANIZ, 2012).

O acesso ao conhecimento das estruturas de funcionamento do capital e das lutas travadas pelo movimento operário no decorrer da história, concomitante ao processo de organização do trabalho fundamentado no poder dos trabalhadores, são condições fundamentais para se avançar nas estratégias de enfrentamento das relações sociais capitalistas, na condução da organização do trabalho associado e para se colocar a tarefa de integração das lutas valendo-se de uma concepção ampla da vida social. Bernardo (2009) observa que esse saber é caro aos capitalistas, pois sua aquisição depende do lugar que ocupa na hierarquia social e é com base nesses saberes que essa classe se reproduz.

O CFES nacional contemplou a discussão política prevista no projeto político pedagógico que concorreu ao edital, no Termo de referência de implantação dos CFES (BRASIL, 2007, p. 5-6) e no eixo três da I Conferência Temática (2010, p. 6 apud ALANIZ, 2012). Apesar disso, a formação política é uma das principais carências destacada nos relatos anteriores.

Há alguns indícios que demonstram incipiente ligação entre o movimento de Economia Solidária a outros movimentos de lutas dos trabalhadores, aspecto que nos remete a questionarmos acerca do quanto se tem avançado na construção de mecanismos voltados à integração das lutas dos trabalhadores. Observamos, em Alaniz (2012), que um momento importante da formação política foi a vivência na Escola Nacional Florestan Fernandes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (ENFF/MST). Contudo, tratou-se de uma única experiência de vivência na ENFF no decorrer do processo formativo, bem como evidenciou-se o desconhecimento de alguns integrantes dos CFES Nacional da organização do MST e certo estranhamento quanto aos seus instrumentos de luta. Embora esses dados por si só não sejam conclusivos, eles indicam que a integração entre os movimentos sociais é ainda embrionária e que essa dimensão não foi explorada no processo formativo do CFES Nacional.

É notório que ao mesmo tempo em que existe o afastamento em relação a esse movimento dos trabalhadores, ele é citado como parte do movimento da Economia Solidária, conforme os membros da SENAES, do FBES e nas atividades do CFES.

Notamos que o processo formativo no CFES nacional desconsiderou as estratégias voltadas para a unificação das lutas dos trabalhadores entre os objetivos e metas nos principais documentos oficiais de referência para a Economia Solidária. No 2º módulo do seminário de sistematização do CFES nacional (CENTRO DE FORMAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2011), dos quatro centros de formação, dois deles, o CFES Centroeste e o CFES Sul, indicaram que não há uma relação estreita entre os movimentos, embora façam parte das atividades de formação do CFES. No entanto, em alguns momentos, essa questão aparece no seminário do CFES nacional e é percebida como uma dificuldade que restringe a atuação do movimento em direção a uma postura mais combativa. (ALANIZ, 2012).

A importância da unificação das lutas remete ao próprio poder combativo e de proliferação das organizações dos trabalhadores em escala ampliada, uma vez que o combate ao sistema orgânico e expansionista do capital não pode ser feito sem a correspondente expansão dos movimentos dos trabalhadores estruturados em práticas sociais abrangentes, autônomas e horizontalizadas. Bernardo (2009) menciona que a auto-organização da luta, atrelada a auto-organização da produção, permite aos trabalhadores entrar em contato com o fundamento do capitalismo, pois circunscritos na disciplina fabril num processo que subtrai seu tempo de trabalho, os trabalhadores não podem contestar globalmente o capital e não possuem compreensão genérica dos mecanismos econômicos. Só assim eles podem construir novas relações sociais.

O tema da integração das lutas aparece em alguns momentos do processo formativo de forma assistemática, o que indica pouco potencial para avançar na compreensão dos processos de resistência e unificação das lutas com base nas experiências históricas de auto-organização dos trabalhadores. Essa dimensão é condição fulcral na proposição de uma educação para além do capital.

Entretanto, as discussões relacionadas ao fortalecimento dos empreendimentos de Economia Solidária não têm seguido a direção da problematização e aprofundamento das ações do próprio movimento na sociedade capitalista. Nos documentos de referência da SENAES e CFES Nacional (I CONAES, 2006; II CONAES 2010; I Oficina 2006; II Oficina 2007; IV Plenária do FBES, 2008) identificamos que as temáticas mais recorrentes referem-se ao desenvolvimento sustentado como uma prática a ser implantada e ou aprimorada por esse movimento social.

Desse modo, ao se definir como horizonte da ação formativa o discurso reformador de um modelo de desenvolvimento pautado na sustentabilidade ecológica, não se problematiza a questão da produção destrutiva e do trabalho alienado, bem como a proposta política de desenvolvimento, tipicamente criada pelo capital para despistar e amenizar a luta de classes, sem questionar os fundamentos da exploração-alienação do trabalho.

Ao converter o desenvolvimento sustentado em meta e excluir o confronto com a lógica internacional do capital do horizonte do movimento dos trabalhadores em processo de formação, contribui-se para a difusão do discurso de aprimoramento das condições de vida no sistema e retira-se a radicalidade da luta e das organizações criadas e alimentadas a partir dela. Nessa direção, a perspectiva de formação para Economia Solidária, embora utilize de termos como transformação social, autonomia e autogestão, tem em vista a inserção no capitalismo com algumas adaptações para torná-lo menos excludente, ou ainda, atrelar o discurso da sociedade sustentável aos mecanismos de exploração do capital, tais como: a preservação da concorrência e a permanência da tecnologia construída para atender o aumento da produtividade capitalista.

Outro aspecto complementar à ideia de desenvolvimento sustentado está contido no conceito de empoderamento, terminologia amplamente utilizada nos documentos de formação da SENAES e do FBES. O termo vincula-se à capacidade dos trabalhadores incidirem na política pública em prol das ações de formação e fomento para os empreendimentos de Economia Solidária. O emprego desse termo nos documentos da SENAES retrata que a formação no CFES está perpassada pela tarefa de lutar por políticas públicas.

Podemos dizer que se a luta dos trabalhadores remeter à autogestão das propriedades coletivas isoladas e vislumbrar a participação na elaboração de políticas públicas no âmbito do Estado há forte propensão em arrefecer seu potencial combativo e reproduzir as relações sociais capitalistas. Não negamos a necessidade de acesso aos fundos públicos, mas é preciso sublinhar que a tendência histórica do século XX nos mostrou que os movimentos sociais tendem a degenerar ou serem cooptados na medida em que entram na estrutura estatal. Trata-se de um dos maiores desafios do século XXI, ter acesso e controle dos fundos públicos com a devida autonomia do movimento social.

Sobre este tema, Pinassi (2011) destacou duas tendências nos movimentos sociais contemporâneos. A primeira tendência, geralmente assimilada pelo Estado ou pelas corporações capitalistas, tende a restringir sua luta a questões específicas/corporativas, gerando acomodação/integração do movimento social à ordem do capital. Se isso acontecer, é bem provável que teremos um movimento social reformista e estamos no campo da consciência de classe contingente. Ao mesmo tempo, pode significar a força da classe dominante e sua capacidade de absorção e incorporação dos conflitos sociais tendo em vista a manutenção da sua hegemonia. O segundo grupo, constituído por movimentos sociais classistas, tenta dar continuidade às lutas anticapital e ver a realidade a partir da consciência de classe necessária. Neles, a criatividade não morre, os pilares das lutas anticapital – quebra da hierarquia estrutural do capital, igualdade substantiva, expansão e internacionalização da luta, superação do Estado capitalista, junção das lutas específicas com as questões baseadas no trabalho – são exercitados e dificilmente o movimento social é cooptado pelo Estado, ainda que o movimento social tenha por objetivo o acesso aos fundos públicos.

Diante das questões apontadas, torna-se bastante contraditório o objetivo perseguido pelas reivindicações da Economia Solidária que passam as discussões no processo de formação no CFES Nacional. Na ausência de mudanças significativas, é provável que o projeto político pedagógico do CFES Nacional tenha efeito corrosivo capaz de minar o potencial do movimento na proposição de uma educação e atuação emancipatória.

No que diz respeito à relação entre educação e trabalho, em geral, o atrelamento entre educação e produção é uma característica peculiar da

formação no âmbito do movimento social que organiza coletivamente a atividade produtiva, já que a sobrevivência material dos trabalhadores e a própria sobrevivência dos empreendimentos impulsionam a busca pelo aperfeiçoamento técnico-político tendo em vista a construção de relações de produção democráticas. Desse modo, o movimento dos trabalhadores precisa do processo educativo afinado a objetivos emancipadores como mecanismo de sobrevivência enquanto organização produtiva, revigoração do movimento e radicalização da luta.

Embora o atrelamento educação e produção seja uma condição fundamental no processo educativo, contraditoriamente, a análise da experiência de formação de formadores do CFES Nacional demonstrou que uma das dificuldades centrais do processo formativo é aprofundar o vínculo produção e formação nos cursos. Isso é evidenciado pelo fato de alguns membros e participantes do curso indicarem que uma das dificuldades é assimilar as demandas dos empreendimentos e que, na maior parte das vezes, a formação não tem chegado à base. Isso faz com que a gestão participativa, afirmada nos documentos, é vivenciada no processo pedagógico por meio da metodologia denominada Autogestão da Pedagogia, porém vivenciada sem um vínculo profundo com as experiências associativas. (ALANIZ, 2012)

Entretanto, a Autogestão da Pedagogia não pode limitar-se à atividade pedagógica, tal como apontou Nascimento (2011) ao introduzir o termo, mas tem que pressupor o atrelamento a todos os processos sociais de decisão envolvidos na atividade de formação, de modo que o conteúdo da formação expresse as demandas das organizações produtivas no aprofundamento da prática democrática e das demais questões tecnológicas do trabalho associado e a participação na definição da política pública. Nesse caso, os conteúdos sugeridos no Termo de Implantação dos CFES, embora pertinentes, são definidos sem partir das demandas do movimento social.

Com esses apontamentos, não queremos desconsiderar o caráter inovador dessa Pedagogia. A raiz do problema parece estar na falta de atrelamento dos empreendimentos produtivos com os processos de formação no CFES Nacional que, além de dificultar a captação da demanda por ações de formação vindas do movimento social, confere ao processo pedagógico uma tarefa a qual ele não pode cumprir. A II Conferência Temática de Educação anuncia que o papel da metodologia na formação é unir te-

oria e prática, o que nos parece bastante contraditório se considerarmos que o objeto, que deve orientar a formação em Economia Solidária, é o próprio local de trabalho dos que estão em formação. Essa discussão em torno da metodologia é bastante presente nas instituições escolares, o que é compreensível porque se encontram apartadas do *locus* de produção na sociedade capitalista. Mas não deveria ser um problema para as organizações de trabalho associado. Nesse caso, há discussão e prática pedagógicas a serem superadas na proposta de formação nos CFES.

O conjunto desses aspectos indica que é prematuro nesse momento declararmos que “[...] os processos educativos inspirados na Economia Solidária anunciam uma nova sociabilidade, uma nova sociedade, uma nova forma de produção da vida”, como defende a I Oficina Nacional de Formação – Educação em Economia Solidária (2006, p. 15). Ou ainda, enveredar pelo discurso predominante no campo da Economia Solidária, o qual inclui o secretário da SENAES Paul Singer, ao considerar que essas experiências concretas indicam uma alternativa já em curso na constituição de um novo modelo de sociedade, em oposição à lógica hierárquica e de exploração do trabalho, ao defender que “[...] nós estamos de alguma maneira, fazendo a revolução social no país [...]”. (ALANIZ, 2012).

Entendemos que é mais profícuo, nesse momento histórico de ofensiva do capital, explicitar as contradições dos processos de formação vivenciadas no âmbito do CFES Nacional, com o intuito de que possamos contribuir para a compreensão do alcance dessa experiência e submetê-la à crítica radical de modo a avançar na discussão de uma educação que se proponha ir além do capital.

O TRABALHO ASSOCIADO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A NECESSIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Depois da análise das contradições do CFES Nacional, tentaremos agora recuperar nossas pesquisas no mundo do trabalho associado, pois estas têm evidenciado que nessas experiências há embriões de um trabalho desalienante. Poderíamos citar o caso das Fábricas Recuperadas (FRs), onde há princípios de superação da divisão de trabalho capitalista entre os que pensam e os que executam, entre os que trabalham e os

que controlam os meios de produção. Mesmo dentro dos limites de um processo de trabalho que envolve inúmeras cadeias produtivas e inúmeras fábricas, elas tentam superar dentro do seu microcosmo a “hierarquia estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2002), tentam reunificar o *homo faber* e o *homo sapiens*. As decisões são tomadas em assembleias democráticas, os trabalhadores fazem rodízio nos postos estratégicos e há revogabilidade dos cargos. Em decorrência do caráter cooperativo da organização do local de trabalho, são realizadas ações que permitem o aumento do conhecimento do processo da organização do trabalho na fábrica numa perspectiva de totalidade, o que nos levaram a afirmar que temos uma superação parcial da alienação do trabalho.

Cabe lembrar que, no final dos anos 1920, Gramsci presenciou em Turim as lutas pela formação dos conselhos operários, o que lhe levou a teorizar sobre o papel pedagógico dos conselhos operários para as lutas anticapital. Para ele, os conselhos de fábrica eram uma *escola maravilhosa*. Justamente disso decorre o título desta seção: acreditamos que o trabalho associado é extremamente pedagógico, mas obviamente ele não esgota em si mesmo o papel da educação numa possível e necessária transição para além do capital.

Em algumas FRs houve uma superação da divisão do trabalho capitalista na medida em que o conhecimento, que ficava retido nas mãos de alguns, passou a ser socializado. A dependência em relação aos engenheiros-capatazes e ao trabalho complexo realizado por eles foi modificada em alguma medida.

Nos casos mais avançados, se esboça a superação do sistema salarial, através do princípio a cada um segundo as suas possibilidades, a cada um segundo as suas necessidades. Em outros casos, há uma maior aproximação das retiradas financeiras e a criação de fundos para apoiar as lutas de outros trabalhadores, para permitir a alguns trabalhadores o acesso à Universidade e para melhorar os rendimentos de fim de ano, entre outros.

Não deixa de ser importante destacar o caso da Cooperativa *Los Constituyentes* onde os trabalhadores criaram um fundo para melhorar a retirada daqueles que tinham maiores gastos com filhos. Isso nos lembra o princípio da igualdade substantiva desenvolvido por Mézáros, com base

nos escritos de Babeuf e Marx, ao dizer que “Um homem dotado de certo grau de força, quando levanta um peso de dez libras, trabalha tanto quanto outro homem com cinco vezes a sua força que levanta cinquenta libras” (BABEUFG apud MÉSZÁROS, 2008, p.42).

Certamente este princípio não esgota os desafios colocados, mas acreditamos que ele também ajuda a orientar as lutas dos movimentos feministas mais avançados e de outros movimentos sociais que tentam implementar o princípio da igualdade substantiva. Sobre isso, destacamos um caso relatado pelos amigos do Coletivo Usina, um grupo de arquitetos e cientistas sociais que prestam assessoria aos movimentos sociais. Eles disseram que num mutirão chegou-se a pensar em dividir o trabalho *igualmente* entre todos os membros. Logo perceberam que tinham pessoas idosas, infartados e trabalhadores/as com outros problemas que não poderiam exercer igualmente o trabalho pesado.

Ainda, nos casos mais avançados, os trabalhadores cooperados das FRs fazem de tudo para não terem um estatuto diferenciado em relação aos terceirizados, ou seja, lutam para que todos sejam cooperados. É importante destacar este fato porque veremos nas páginas adiante que uma parcela razoável das FRs está contratando terceirizados, para nós um sintoma da degeneração das mesmas.

Mesmo estando inseridas no sistema produtor de mercadorias, muitas experiências de trabalho associado dos movimentos sociais têm como projeto a desmercantilização da sociedade, isto é, uma sociedade sem lucros, sem acumulação de capital, onde os bens produzidos satisfaçam as necessidades humanas.

Por último, cabe lembrar que a fábrica recuperada argentina denominada FaSinPat (Fábrica Sem Patrão) Zanón e, em alguma medida, a Flaskô estão juntando os trabalhadores classistas, o que pode ser interpretado como uma tentativa de unificação de parcelas da classe trabalhadora Argentina que tem um propósito para além do capital. Já podemos adiantar que a FaSinPat Zanón é uma das poucas FRs que não sucumbiu à acomodação e degeneração, ela permanece viva e sua luta renovada a cada dia.

Todos estes princípios exercitados diariamente nas FRs são pedagógicos e serão fundamentais na luta para a desalienação do trabalho².

O trabalho associado para se tornar um princípio educativo e evoluir em direção ao fortalecimento da luta anticapital e ao exercício da autogestão, necessariamente questionaria os pilares do modelo educacional vigente, que tem como fundamento a pedagogia das competências e do lema *aprender a aprender*. Ao pensar nos desafios a serem enfrentados na constituição de uma educação emancipatória, Mészáros (2005) diz ser necessária a criação de organizações horizontais dos trabalhadores – com vistas a desalienar o trabalho – atreladas a um processo educativo que se oponha às formas de internalização do capital. Somente com outro processo de internalização pode-se contribuir para a transcendência do que Mészáros (2002) denomina sociometabolismo do capital, o qual se reproduz em todos os planos da vida. Desse modo, não é suficiente a existência da propriedade coletiva dos meios de produção, até porque como discutia Marx (2009) com Proudhon, sua natureza privada enquanto sociedade produtora de mercadorias permanece. A coletivização dos meios de produção, com base na auto-organização do trabalho, pressupõe constituir novos processos sociais atrelados às lutas mais abrangentes dos trabalhadores. Entretanto, a criação desses processos alternativos não se faz sem um processo contínuo de formação dos trabalhadores nos pressupostos da autogestão.

Apenas uma educação que se norteie pelo princípio da autonomia dos trabalhadores, na produção e na vida social como um todo, e se coloque a tarefa revolucionária de emancipação humana por meio da reorganização da vida material e cultural pode contribuir para minar o sistema do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que em oposição à ordem expansionista do capital, há a emergência de novas formas democráticas de organizar a produção pelos trabalhadores, que tem o trabalho associado como princípio educativo. Entretanto, como procuramos mostrar, as organizações que trazem experiências de auto-organização têm intencionalidade, propósitos e potencial

² Para saber mais sobre a Zanón e a Flaskó, ver Henriques et al. (2013) e Novaes (2010).

de subversão bastante distintos. Para nós, ser de propriedade coletiva não significa necessariamente que existam alterações qualitativas nas relações sociais estabelecidas na produção, bem como nos processos educativos em direção aos objetivos socialistas.

Acreditamos que os centros educacionais do Mundo do Trabalho Associado deverão resgatar alguns pilares da escola soviética pré-Stalin, adaptando e enriquecendo-os com base nas contribuições do materialismo histórico nos últimos 80 anos. Deverão resgatar o acúmulo teórico do marxismo latino-americano, seja no campo educacional ou no campo do pensamento social crítico, além do marxismo internacional herdeiro do pensamento de Marx, bem como negar o ecletismo das teorias pedagógicas hegemônicas pautadas na concepção de competência e no lema aprender a aprender, tal como demonstrou Duarte (2004). Só assim conseguiremos desenvolver uma teoria e prática educacional para além do capital.

REFERÊNCIAS

ALANIZ, E. P. *A política pública de formação para economia solidária no Brasil (2003-2011): análise de um projeto PROESQ/PNQ executado pela Rede Abelha/RN e do CFES nacional*. 2012. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARANTES, P. F. *De artigas aos mutirões*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Termo de Referência para implantação dos Centros de formação em Economia Solidária - CFES*. Brasília: MTE/ SENAES, 2007

BERNARDO, J. *Economia dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

CENTRO DE FORMAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA. *Relatório. Síntese*. 2.º Módulo do Seminário Nacional sobre Sistematização. Brasília, 2011. Disponível em: <http://caritas.org.br/novo/wp-content/uploads/2011/04/sem_nac_sistematizacao.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2011.

CHRISTOFFOLI, P. I. *O desenvolvimento de cooperativas de produção coletiva de trabalhadores rurais no capitalismo: limites e possibilidades*. 2000. 195 fls. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

- CHRISTOFFOLI, P. I. A cooperação agrícola nos assentamentos do MST: desafios e potencialidades In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. (Org.) *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA (CONAES), 1., 2006. Brasília. *Anais...* Brasília: SENAES, 2006. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/conf_anais.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2011.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE ECONOMIA SOLIDÁRIA (CONAES), 2., 2010. Brasília. *Documento final*. Brasília: MTE/SENAES, 2010. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/conaes/documento_final.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2012.
- CONFERÊNCIA TEMÁTICA DE FORMAÇÃO E ASSESSORIA TÉCNICA. 2010. Brasília. *Caderno Temático da II Conferência Nacional de Economia solidária*. Brasília, DF: MTE/SENAES, 2010. p. 11-19.
- CRUZ, A. C. M. *A diferença da igualdade: a dinâmica da Economia solidária em quatro cidades do MERCOSUL*. 2006. 352 f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: Fapesp, 2008.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- EWBANK, E. G. *Autogestão: possibilidade de organização da força de trabalho na construção civil e suas implicações*. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FERRO, S. *Arquitetura e trabalho livre*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- FRAGA, L. *Extensão e transferência de conhecimento: as incubadoras tecnológicas de cooperativas populares*. 2012. 229 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. IV Plenária Nacional de Economia Solidária. *Relatório final*. 2008. Disponível em: <www.fbcs.org.br/?option=com_docman&task=doc...gid=746>. Acesso em: 02 mar. 2012.

- HENRIQUES, F. C. et al. *Empresas recuperadas por trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.
- MANDEL, E. *Control obrero, consejos obreros, autogestión*. Madri: Era, 1974.
- MARX, K. *Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NASCIMENTO, C. Pedagogia da autogestão e autogestão da pedagogia. In: BATISTA, E.; NOVAES, H. T. (Org.) *Trabalho, educação e reprodução social*. Bauru: Canal 6: Práxis, 2011.
- NOVAES, H. T. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- OFICINA NACIONAL DE FORMAÇÃO: Educação em economia solidária. Educação em Economia Solidária. *Documento final*. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, SENAES, DEQ, 2006.
- OFICINA NACIONAL DE FORMAÇÃO-EDUCAÇÃO EM ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2007, Brasília. Uma outra prática educativa acontece. *Documento final*. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego, SENAES, DEQ, 2007
- PINASSI, M. O. *Palestra na disciplina Pedagogia Histórico-crítica e os movimentos sociais*. Campinas: Unicamp, 2011.
- SILVER, B. J. *Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SINGER, P. A recente ressurreição da Economia Solidária. In: SANTOS, B.S. (Org.) *Produzir para viver, os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 81–129.
- USINA. Luta por moradia e autogestão na América Latina. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. (Org.) *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 331-372.
- WIRTH, I. G. *As relações de gênero em cooperativas populares do segmento da reciclagem: um caminho para a construção da autogestão?* 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: FEMINISMO E EQUIDADE DE GÊNERO

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

INTRODUÇÃO

Neste texto, relembremos o papel do movimento feminista tanto para garantia de direitos das mulheres, quanto para o desvelamento das instâncias em que as identidades (masculinas ou femininas) são construídas, em especial na escola. Para tanto, também relembremos a história do movimento antes de adentrar na educação e discorrer sobre sua influência para a proposta de educação para a igualdade/equidade de gênero no contexto brasileiro.

Uma primeira consideração deve ser feita, lembrando, com Nely Stromquist (apud CARVALHO, 2010), mesmo na atualidade, com todos os avanços em termos de garantia dos direitos das mulheres no âmbito legal, e da luta do movimento feminista para que as questões de gênero estivessem contempladas na legislação e nas políticas, constatamos que o Estado liberal-democrático e a cultura política atual são uma construção masculina, baseadas na separação entre a esfera pública e a privada. Assim, a cidadania continua sendo um conceito e uma prática masculina, baseada na tradicional divisão de trabalho, segundo a qual os homens são liberados para a atuação pública e o trabalho *fora do lar*, graças ao trabalho doméstico exercido pelas mulheres. Segundo esta visão, às mulheres está reservado o espaço privado, o trabalho *dentro do lar*, envolvendo cuidados materiais e afetivos. São elas ainda responsáveis por todas as atividades de manutenção e reprodução do cotidiano da vida. Este modelo burguês de família, ainda

<https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p109-128>

não foi superado e esta visão está presente inclusive nas políticas educacionais, conforme demonstrou Carvalho (1999, p. 10) ao afirmar que:

Se analisarmos, [...] os documentos do Banco Mundial ou do Ministério da Educação, veremos que toda a política educacional que se propõe está voltada para objetivos e valores econômicos intencionalmente associados à masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade.

Ressaltaremos, num breve olhar sobre a história do movimento feminista, que os direitos das mulheres e a justiça de gênero foram sendo conquistados ao longo do século XX, graças às lutas das mulheres pela educação, pelo trabalho e pela participação política. A luta se deu tanto informalmente, em busca de melhoria da qualidade de vida e/ou nos movimentos sociais e organizações de base, visando influenciar as políticas públicas. Ainda, conforme Carvalho (2010), algumas dessas lutas, em diferentes momentos, assumiram a ideologia feminista, no Brasil, especialmente na década de 1970, quando a mobilização se constituiu em movimento político organizado.

Neste caminhar, os estudos feministas, até os anos de 1970, tinham como objeto central *a mulher* no singular. Os trabalhos produzidos neste período tinham a preocupação de explicar as causas da opressão feminina, da subordinação da mulher na história do patriarcado. A partir de meados dos anos de 1970, há uma mudança de enfoque: de *mulher* para *mulheres*, já considerando a diversidade do *ser mulher*, com especificidades e demandas gerais, mas algumas específicas, incluindo classe, geração, etnia, sexualidade além de outras. Neste sentido, conforme Castells (1999 apud CARVALHO, 2010, p. 17), as diversas concepções de feminismo e tipos de movimentos feministas – liberal, radical, socialista, lesbiano, ecofeminismo, espiritualista, pragmático – convergem para uma luta comum expressa como “[...] o esforço histórico, individual ou coletivo, formal ou informal, no sentido de redefinir o gênero feminino em oposição direta ao patriarcalismo”.

Com tais considerações, iniciamos as reflexões resgatando brevemente a história deste movimento social que, por vários estudiosos, é

considerado um dos mais importantes movimentos do século XX. Dentre estes, Manuel Castells (1999 apud CARVALHO, 2010, p. 15) que afirma que o feminismo “[...] é o mais importante movimento social do último quartil do século XX, porque remete às raízes da sociedade e ao âmago do nosso ser ao desconstruir a estrutura familiar, as normas sexuais patriarcais e as identidades de gênero [...]”, influenciando mudanças nas relações sociais na vida em sociedade e na legislação, bem como nas políticas.

Com estas considerações, iniciamos lembrando a história do movimento e, na sequência, sua influência na educação.

1 BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DO FEMINISMO

O *Feminismo* é tanto um movimento social, com uma ideologia de libertação das mulheres, quanto uma teoria crítica do sexismo (discriminação de sexo baseada na ideologia da inferioridade da mulher), da visão androcêntrica de mundo e da dominação masculina.

Conforme afirmam Pierucci (2007), Carvalho (2010) e Pedro (2005), dentre outros (as) autores (as), a história do feminismo é registrada em sucessivas ondas. A *primeira onda* foi caracterizada pelo Movimento Sufragista, a luta pelo voto feminino, a partir da segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX, precedida pela conquista do direito da mulher à educação.

A *segunda onda* foi o Movimento de Libertação das Mulheres da década de 1960, que se desdobrou em várias vertentes: a liberal; a radical; e a socialista. Nessa época, as bandeiras de luta, expressas no lema *o pessoal é político*, eram direitos iguais para as mulheres, bem como questões específicas: direitos trabalhistas (*salário igual por trabalho igual*); corresponsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidado/educação das crianças; direitos reprodutivos; controle do próprio corpo; acesso à contracepção e legalização do aborto (sob o lema *nosso corpo nos pertence*); bem como direito ao prazer.

Em seguida, conforme expõe Carvalho (2010), o foco vai se deslocando da igualdade de sexo para a equidade de gênero, expressando a tensão entre a luta por igualdade de direitos e a reivindicação da diferença de corpos e valores, questionando-se modelos masculinos e resgatando-se

valores femininos. Nessa altura, a teoria feminista consolida o conceito de gênero (masculino/feminino) como construção social/cultural, distinto da condição biológica de sexo (macho/fêmea). Apontam que as relações de desigualdade de gênero são construções sociais e justificadas com base na diferença sexual, vistas ideologicamente como naturais. Desvelam que as distinções de gênero estruturam todos os aspectos da vida social e fazem parte de um complexo sistema de dominação masculina, fortemente institucionalizado e internalizado. Conforme a autora argumenta, gênero é uma estrutura de dominação simbólica (assim como classe e raça) que estabelece o conjunto de características atribuídas às mulheres ou homens, como modelos a serem idealizados e reproduzidos. Além disso, estabelece práticas materiais e simbólicas relacionadas aos objetos, lugares, atividades e representações sociais.

Na década de 1990, as diferenças entre as mulheres (de classe, raça/etnia, região, orientação sexual, geracional) são reivindicadas dentro do movimento, no bojo das reivindicações baseadas na ideia das especificidades dos sujeitos de direitos. Na *terceira onda*, de acordo com Castells (1999, apud CARVALHO, 2010, p. 16)

[...] o feminismo (chamado pós-moderno) fragmenta-se em várias vertentes, discursos, práticas e identidades: negra; lésbica; espiritualista; ecológica; além das tradicionais, caracterizando-se pelo multiculturalismo, polifonia e globalidade (incluindo todos os grupos étnicos, classes sociais e nacionalidades), e pela flexibilidade, continuidade e renovação.

Assim, temos, no centro do debate atual, o *feminismo da diferença*, que insiste na alteridade das mulheres, ligado à questão do corpo, e o *feminismo mais universalista*, que articula as diferenças em lutas comuns, atenuando a fragmentação. Em síntese, ainda relembrando e corroborando com as afirmações de Carvalho (2010, p. 17, grifo do autor) nas questões apontadas, podemos afirmar que o movimento, na atualidade, tanto do ponto de vista internacional, quanto nacional, encontra-se como exposto por Castells e lembrado pela autora: “Em todos os casos, seja por meio da igualdade, da diferença, ou da separação, o que é negado é a identidade da mulher conforme definida pelos homens e venerada na família patriarcal”.

No Brasil, o crescimento da participação feminina no mundo do trabalho e das organizações de base popular, criadas e dirigidas por mulheres, no contexto dos movimentos sociais urbanos das décadas de 1970 (quando o movimento feminista se articula no contexto nacional enquanto movimento social, contribuindo para o processo de abertura política) e 1980, nas lutas pela sobrevivência e pela dignidade, contra a violência e a carestia, propiciaram a formação política individual e coletiva das mulheres.

Neste período, na América Latina, a história da região foi marcada por momentos representativos de resistência e de luta contra as ditaduras militares, nos quais os movimentos sociais (trabalhadores/as, universitários/as, feministas, dentre outros setores sociais) tiveram participação ativa. Lutavam pela liberdade, pelos direitos humanos e pela democracia, o que impulsionou os processos de redemocratização. Neste caminho desvelaram as desigualdades e injustiças sociais que grande parte da população sofria.

No caso brasileiro, o foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização foi a garantia dos direitos sociais, civis e políticos tendo como marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, a elaboração da nova Constituição Federal, que foi promulgada em 1988. A denominada *Constituição Cidadã* é a que contemplou os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres que, naquele momento organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

No período que precedeu à Assembleia Nacional Constituinte, entre 1975 e 1985, variados segmentos sociais (trabalhadores/as, mulheres, comunidade negra, portadores/as de deficiência, educadores/as, defensores da criança e do/a adolescente) uniram-se a organizações mais influentes para garantir na Carta Magna os direitos humanos de todos e todas.

Foi um momento em que além da luta pela redemocratização, o feminismo também aprofundava o debate sobre a igualdade e a diferença. Apesar das especificidades do *ser mulher*, as *diferentes mulheres*, tanto no que diz respeito à classe, etnia, ideologia política, dentre outras diferenças, estiveram unidas e tiveram uma participação ativa contribuindo

para a redemocratização do país. Neste momento, na década de 1970, as acadêmicas militavam junto ao movimento social contribuindo com sua produção teórica, foi quando saíram às ruas na campanha pela anistia, contra a violência, contra a carestia. Na década de 1980, pelas eleições diretas, pela maior participação nas eleições culminando com um aumento de representantes mulheres para a Assembleia Legislativa, além da atuação na Constituinte.

Nos anos que se seguiram, anos de 1990, assistimos à continuidade dos processos de elaboração das legislações complementares, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, tendo sempre as feministas como protagonistas. Além destes documentos, temos a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como, na sequência, do Programa Estadual de Direitos Humanos, nos quais a educação estava presente. Como a literatura aponta, a educação sempre foi uma das grandes preocupações do movimento, desvelando o quanto a educação contribuía para a desigualdade de gênero e para a manutenção da ordem patriarcal.

Neste longo processo de luta, houve significativos avanços resultantes da luta do movimento, conforme apontam Simões e Matos (2010, p. 15-16), e podemos dizer que “[...] as condições sócio-econômicas e políticas das mulheres no Brasil sofreram enormes transformações na última década”. É preciso ressaltar, contudo, que as conquistas não conseguiram reduzir efetivamente os patamares de desigualdades de gênero no Brasil. Ainda, como apontam as autoras: “Os ganhos educacionais, no mercado de trabalho e na esfera da participação política, foram conquistados com a persistência de outras manifestações de desigualdades de gênero nessas mesmas esferas, onde ocorreram grandes transformações.” (SIMÕES; MATOS, 2010, p. 16)

Pela importância do período mencionado para a garantia dos direitos das mulheres em termos legais, por promover o debate sobre a real situação das mulheres brasileiras numa demonstração de exercício de cidadania, queremos mais uma vez relembrar, com Pinto (1992, p. 41) “o novo movimento que nasce na ditadura”, na década de 1970, o movimento feminista. Relembramos, também, que na década de 1980, quando novos temas, incluindo a educação, são discutidos pelo feminismo já no período de redemocratização, além de algumas conquistas da década de 1990, para se

pensar o presente visando lembrar os desafios que ainda estão postos para o movimento, um deles a consolidação da *educação para a igualdade de gênero*.

Apresentamos brevemente as questões principais incluídas na agenda política das mulheres brasileiras, nos anos de 1970 e 1980, já apontadas, e comparando-as com a pauta política dos anos de 1990 em diante, constatamos, conforme expõem Simões e Matos (2010, p.18), que este percurso foi também “[...] da difusão assimétrica e desigual das bandeiras do feminismo no campo dos valores e das percepções nas relações cotidianas de gênero até a sua influência mais efetiva na transformação das reivindicações históricas em plataformas, de fato, de intervenção no/do estado”. Conforme analisamos, estas foram algumas das dificuldades para que na atualidade tenhamos ainda grandes desafios para a efetiva igualdade de gênero, principalmente no cotidiano das escolas. Contudo, não podemos deixar de considerar que os avanços foram significativos.

As autoras expõem uma das grandes conquistas do período recente, denominado *quarta onda* do feminismo, quando o mesmo “[...] alcançou um novo nível de institucionalização através da criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, na entrada do Partido dos Trabalhadores no governo federal”. (SIMÕES; MATOS, 2010, p.18). Assim, teve início, ao final do ano de 2004, um intenso processo de conferências realizadas nos níveis municipal e estadual das quais participaram desde mulheres rurais, indígenas, até as intelectuais e políticas, organizadas em movimentos sociais, ONGs, redes etc. Este processo culminou com a realização das duas Conferências Nacionais de Mulheres e com a elaboração, em 2004, do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que foi ratificado em 2007 (SIMÕES; MATOS, 2010).

Ao analisarmos os Planos, conforme Simões e Matos (2010, p. 19), constatamos que estes refletem as demandas das *ondas* dos movimentos feministas no país e das lutas populares femininas

[...] por justiça social, combinando as demandas universalistas da primeira onda (escolarização, saúde, trabalho, enfrentamento à violência) com demandas mais específicas das ondas subsequentes (a luta contra o racismo, sexismo, homo e lesbofobia e todas as formas de discriminação, a demanda por representação política e por uma forma de desenvolvimento sustentável, etc.).

Conforme Pedro (2005, p. 75), no que diz respeito à teoria feminista, além do uso das contribuições de Joan Scott, que incorpora a questão da relação de poder nos estudos de gênero, “[...] as historiadoras e historiadores têm incorporado novas discussões do campo do gênero com debates teóricos que basearam-se nas obras do historiador Thomas Laqueur, da filósofa Judith Butler e da historiadora Linda Nicholson”. Estes trabalhos têm colocado em questão a diferença entre sexo e gênero, enfatizando ainda mais o afastamento em relação ao essencialismo, tais questionamentos são originários dos movimentos gays e lésbicos.

A este respeito, e relembando os desafios para o movimento, Valcárcel (2008) esclarece que a tradição democrática consiste em conjugar duas ideias que estão em tensão e em muitas ocasiões são contraditórias, a ideia de igualdade e a de liberdade. Sobre estas ideias fundamenta-se a maior parte do discurso político, não há como mencionar uma delas sem referir-se à outra. As dificuldades que nosso pensamento tem com a ideia de igualdade são mais fortes que as que têm com a de liberdade, que temos aprofundado bastante, sobretudo, nas últimas décadas, após os regimes autoritários. Não sucede o mesmo com a ideia de igualdade. A ideia de igualdade é difusa, difícil de instrumentalizar politicamente e tem produzido distorções.

Com todos estes problemas, a igualdade é a ideia na qual se fundamenta o feminismo como tradição política. Conforme Valcárcel (2008, p. 91) expõe e que convém lembrar:

El feminismo es una filosofía política de la igualdad que simplemente, como claros y distintos son todos los principios, se plantea lo siguiente: admitida la igualdad entre todos los seres humanos en su procura de aquello que se consideren bienes, qué razón hay para que la mitad de los seres humanos, el colectivo completo de las mujeres, no tenga los mismos derechos reconocidos a tales bienes que tiene el colectivo humano? Esa interrogación es el origen del pensamiento feminista. Las complicaciones, que las hay, llegan después, tanto en la esfera cognitiva como en la práctica.

Finalizando este breve olhar sobre a constituição e as demandas dos movimentos feministas, reafirmamos que é preciso resgatar sua história, inclusive na escola, incluindo no currículo não só suas ações, mas de todos os movimentos sociais. No caso das mulheres é ainda mais urgente,

pois a História oficial, centrada na figura masculina e a partir da ótica das classes dominantes, o omitiu. A este respeito, Teles (1999, p. 165-166) posiciona-se dizendo que “[...] são as feministas que cobram a grande dívida social e econômica que tem o patriarcado perante a humanidade, em vista das injustiças milenares cometidas sob sua autoridade”. Segundo a autora, a maior delas é a

[...] imposição do ‘grande silêncio’ histórico e cultural sobre as mulheres (heterossexuais e homossexuais); os papéis estereotipados que mantêm as mulheres à distância da ciência, da tecnologia e dos outros estudos ‘masculinos’, ligações sócio-profissionais masculinas que excluem as mulheres. (TELES, 1999, p. 166)

FEMINISMOS E EDUCAÇÃO

Quando falamos em educação, falamos de todos os processos em que o indivíduo se constrói como pessoa, como agente da história, da sua história, que envolve, além da escola, o trabalho, as artes, a família, associação profissional, o lazer etc. (OTT, 1993). Nesta perspectiva, podemos pensar que não se estaria educando para a cidadania plena se esta parte silenciada da história, que trouxe consequências importantes para a vida das mulheres, para o reconhecimento de seus direitos, continuasse esquecida.

Conforme refletimos até este momento, a ação das mulheres brasileiras orientou-se para a construção de um novo espaço público do qual elas também fizeram parte. Blay (2002) relembra que questionaram as omissões dos sindicatos, das associações de classe, a discriminação difundida pela *imprensa* e *ensino*, buscando alterações profundas dentro da estrutura sindical, da organização político-partidária e das próprias leis que regem os direitos civis.

No Estado de São Paulo, da década de 1970 a 1980, esse processo culminou com a criação dos Conselhos da Condição Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, inicialmente na cidade de São Paulo e depois no interior do Estado. Foi um momento especial porque as escolas públicas paulistas também tiveram transformações que objetivavam sua democratização.

Atendendo à proposta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a Secretaria Estadual de Educação, através da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE), empreendeu um amplo debate sobre o papel da mulher na sociedade junto às escolas públicas da rede estadual de ensino, que resultou em uma publicação na qual encontramos depoimentos e referências bibliográficas para a continuidade do debate que fora enviado às escolas. Mas este não constou das propostas educacionais dos governos posteriores, não teve continuidade, foi esquecido, embora houvesse naquele momento desejo de que a iniciativa continuasse, como alguns depoimentos o mostraram (BRABO, 2005). Constatamos, com isto, o que as autoras anteriormente mencionadas afirmaram: as dificuldades encontradas junto ao poder público nos primeiros momentos e também no período de redemocratização para a implementação das demandas feministas, mesmo após a promulgação da nova Constituição, em 1988.

Neste primeiro governo pós-período militar, como proposta democrática, foi incentivada também a criação de outros Conselhos de Direitos. Os Conselhos de Escola que foram criados na década anterior como órgãos apenas consultivos, tornaram-se órgãos deliberativos, graças ao movimento de pressão de educadores (as), de suas associações e sindicato. Foi incentivada também a participação nas Associações de Pais e Mestres e nos Grêmios Estudantis.

No que se refere à gestão escolar, a implantação de tais mecanismos de participação nas Unidades Escolares, que tinham como objetivo o envolvimento e participação de todos (as), funcionários (as), professores (as), alunos (as), pais e mães, além da comunidade, foram vistos com receio. Assim, não chegaram a ser efetivamente implantados e a participação não fora vivenciada de forma democrática na maioria das escolas naquele momento.

Conforme Buffa e Nosella (2012, p. 108-109), outra contribuição importante para as reflexões críticas acerca da sociedade como um todo, ocorreu no país “[...] a partir dos anos 70, muitos estudos, considerando as complexas relações entre escola e sociedade, evidenciaram a íntima relação entre origem social e destino escolar das crianças e jovens brasileiros”. Argumentam, também, que, além dos movimentos sociais que denunciavam as desigualdades, as pesquisas deram luz à realidade, mostrando em dados que “[...] a desigualdade educacional não é natural, é,

antes de tudo social, histórica, logo, construída pelos homens”. (BUFFA; NOSELLA, 2012, p. 109)

Após os anos de 1980, nos anos de 1990, assistimos aos processos de elaboração da legislação à luz dos preceitos constitucionais, ao longo processo de elaboração da lei maior da educação além das políticas que tinham como pressupostos a democracia e os direitos humanos. Dentre as mudanças que tais legislações e políticas provocaram, tendo os movimentos sociais como protagonistas, não se pode esquecer aquelas relacionadas à distribuição global da educação, nem deixar de lado as grandes transformações pelas quais o Brasil passou na segunda metade do século passado. Conforme Buffa e Nosella (2012, p. 108) lembram, como características básicas do período, tivemos “[...] o intenso processo de industrialização e urbanização, o aumento da participação da mulher na força de trabalho”, assistimos, também, às “transformações estruturais apoiadas naquilo que os estudiosos chamam de modernização conservadora da economia brasileira”. Conforme a autora acrescenta, nesse processo, “[...] as desigualdades sociais foram acentuadas, as taxas de desemprego agravaram-se e a inserção dos jovens no mercado de trabalho foi dificultada”. (BUFFA; NOSELLA, 2012, p. 109)

As dificuldades apontadas para a consolidação da cultura democrática nas escolas e para a educação requerida pelo movimento feminista, nos anos de 1990, ainda hoje é um projeto não concluído, tanto na escola pública quanto na sociedade em geral, embora haja indícios de mudanças, vivemos ainda o processo de redemocratização.

No que diz respeito à educação na perspectiva da igualdade de gênero, o desafio ainda é maior. Isto também se deu devido ao cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais nos anos de 1990, que sofreu uma inflexão criando-se uma contradição entre os objetivos de alcance dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico, as neoliberais, conforme bem mostram Vianna e Unbehau (2004, p. 82):

O esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, passa por uma breve interrupção com o governo de Itamar Franco e é retomado com maior ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação.

Como explicam as autoras, a lógica de mercado que permeou as políticas, mostra a diferença entre as duas décadas: a de 1980, repleta de exercício de cidadania que levou à conquista de direitos sociais, garantidos na Constituição; e a de 1990, caracterizada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal que marcaram as políticas públicas e as educacionais, como se pôde observar no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

O discurso acerca da escola democrática continua em pauta, contudo, a qualidade que, na década de 1980, estava ligada à gestão democrática e à formação para a cidadania, nos anos de 1990 passa a ser associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem investimento na recuperação do nível salarial.

Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o gênero estar contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, na medida em que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania e apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, que visam “resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social”, conforme se lê em Vianna e Unbehaum (2004, p. 96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero.

Acrescentamos ainda que, em 2006, finalizado e proposto o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, este pode contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade. Houve iniciativas voltadas para a cidadania e para a educação em direitos humanos, desde os anos de 1990, como o *Programa de formação de professores em direitos humanos*, quando da gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação em São Paulo. Nos anos de 1990, também foram propostos o *Programa Nacional de Direitos Humanos*, o *Programa Estadual de Direitos Humanos* e, no caso de Marília (SP), o *Programa Municipal de Direitos Humanos e Cidadania*, que con-

templavam a educação em direitos humanos, na escola de todos os níveis e, também, fora da escola. O processo de elaboração deste documento em Marília foi desencadeado e coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília envolvendo a população e o poder público local. Atualmente, temos outro investimento para que a educação em direitos humanos englobando gênero e outros temas relacionados à diversidade humana, possa ser incorporado aos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de todos os níveis de ensino e de todas as áreas do conhecimento, as *Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos*, discutidas e elaboradas coletivamente e de forma democrática num processo coordenado pelo MEC, finalizada em 2012.

Nessa perspectiva, de avanços e de possibilidade de recuo no que se refere à garantia dos direitos das mulheres, vale lembrar que a educação e a formação humana, enquanto práticas constituídas pelas relações sociais, não avançam naturalmente, mas através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional está intimamente ligada à ampliação do público em todas as esferas da sociedade, bem como essa ampliação está condicionada, em parte, à possibilidade de, também na escola, haver práticas de exercício de cidadania.

Neste sentido, considera-se que a educação (não só ela) não cumpriu efetivamente o seu papel para a transformação das relações sociais, ao contrário, continuou em grande parte reforçando valores que discriminam a mulher. Aquele momento de reflexão sobre as injustiças sociais impostas às mulheres brasileiras, na década de 1980, conforme mencionado, não teve continuidade de forma ampla nas escolas estaduais³.

Nessa longa caminhada histórica de luta do movimento feminista brasileiro em favor dos direitos das mulheres, brevemente lembrada neste texto, podemos celebrar muitas conquistas, dentre elas, a evolução das leis e mudanças nos costumes. Entretanto, fazendo um rápido balanço sobre a atualidade, pode-se afirmar que algumas situações denunciadas pelas feministas desde aquela época, ainda persistem no Brasil: a violência, tanto na vida pri-

³ Cabe mencionar o importante papel da Coordenadoria Especial da Mulher em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria do Governo Municipal e Prefeitura do Município de São Paulo, durante o governo de Martha Suplicy, no investimento da educação municipal numa perspectiva de gênero.

vada quanto pública, desnível salarial (embora muitas vezes mais qualificadas), várias jornadas de trabalho (incluindo o trabalho doméstico), ainda por resolver a questão dos direitos reprodutivos, além de *gênero* ser uma questão quase invisível para educadores e educadoras, entre outras demandas.

Mesmo atuando ativamente na democratização do país, nos anos de 1970 e 1980, e cada vez mais em todas as instâncias da sociedade, pesquisas mostram que os postos de comando e o poder político ainda são reduzidos masculinos, conforme constatamos (BRABO, 2008). Os movimentos femininos de qualquer tendência, no âmbito internacional, ressaltam ainda hoje a necessidade de uma ação política mais intensa das mulheres, pois esta está em descompasso com a participação da mulher na sociedade. Apesar do número crescente de mulheres com níveis mais elevados de escolaridade em todo o mundo, há uma persistente concentração de mulheres em cursos tradicionalmente chamados de *femininos*, conforme Blay (2002) também observou na Universidade de São Paulo.

Além da questão de gênero, que não mais foi debatida de forma ampla e incluída no currículo das escolas paulistas, após o debate mencionado dos anos de 1980, os mecanismos de participação na escola, uma nova forma de ensinar e uma administração que estimulasse a participação para além da escola foram recebidos com muita resistência na década mencionada. Embora não fossem garantia de mudanças, acreditamos que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de *igualdade*, de *liberdade*, de *direitos*, meninos e meninas passariam a se ver como *sujeitos com direito a ter direitos* e entenderiam que o seu papel de cidadão e cidadã é essencial para a consolidação democrática. Ou seja, uma formação política estaria se iniciando, beneficiando homens e mulheres para a vida em sociedade. Talvez, assim, estivéssemos mais próximos de atingir mais justiça e igualdade de direitos também para as mulheres.

Como proposta do Ministério da Educação e do Desporto, no ano de 2007, foi iniciado um processo de formação contínua para educadores e educadoras das escolas públicas estaduais versando sobre *Ética e cidadania: construindo valores humanos na escola* no qual as questões dos direitos e de gênero estão contempladas, o que pode contribuir para mudanças no que se refere à educação em direitos humanos e sensibilidade à questão de gênero. Não podemos esquecer que o trabalho feminino, his-

toricamente, sofreu pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais. Conforme Almeida (1998, p. 63), o trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, encontra-se “[...] atrelado a esse modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres [...]”. Isto pode ser uma das explicações para a insensibilidade de educadores e educadoras a respeito da questão de gênero, além da responsabilidade do processo de socialização e do fato de os cursos de formação de educadores/as não abordarem a temática. Em outro momento, já afirmamos que, nesse sentido, a profissão magistério discrimina a mulher, na medida em que não proporciona a reflexão e formação necessária acerca da questão do *ser mulher* na sociedade brasileira, bem como sobre gênero, imprescindíveis para mudanças nas práticas pedagógicas (BRABO, 2005).

Apesar disso, dados demonstram que houve avanços nos indicadores de bem-estar e condições de vida dos brasileiros. Em relação ao desempenho educacional, ocorreram mudanças tais como a expressiva expansão escolar, principalmente no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a redução das taxas da população não escolarizada, dos índices de analfabetismo, da defasagem idade/série, bem como a redução das desigualdades entre regiões, raça, sexo e estratos de renda.

Buffa e Nosella (2012, p. XX) nos mostram alguns dados que foram analisados por Zago, a partir de indicadores apresentados por Silva e Hasenbalg, que comprovam o acima mencionado, mostrando o que mudou nas últimas décadas.

Em termos gerais, isto é, sem considerar as variações regionais, a distorção idade/série no ensino fundamental era, em 1982, de 76% de alunos com defasagem escolar que, em 1996, reduziu-se a 47 %. A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais foi progressivamente caindo: em 1970, era de 34 %, em 1980, 25%, em 1991, 20 % e, em 1999, 13 %. O número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais, em 1976, era de 3,8 anos e, em 1998, subiu para 5,9 anos. Quanto à cor (este é o termo usado por Silva e Hasenbalg), o número médio de anos de estudo dos brancos aumentou de 4-5, em 1976, para 6,8, em 1998 e o dos que se identificam como negros ou pardos subiu de 2,7 em para 4,7. Em relação ao gênero/anos de estudo, em 1976, os homens apresentavam mais anos de estudo, mas, em 1998, o número de anos de

estudos era de 6,0 para as mulheres e 5,8 para os homens. Segundo os níveis de renda, também houve redução da desigualdade: em 1976, os 20 % mais pobres apresentavam apenas 1,4 ano médio de estudos enquanto os 20 % mais ricos atingiam um nível médio de 6,8 anos e os índices, em 1998, eram respectivamente 3,3 e 9,4.

No que diz respeito especificamente à questão da educação para a igualdade de gênero, conforme já mencionamos, tivemos avanços significativos, em continuidade às demandas feministas históricas, visíveis, por exemplo, no *Plano de Políticas para as Mulheres*. Conforme constatamos, há um item especial que se refere à educação inclusiva e não sexista, que tem como objetivos:

1. incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal;
2. garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia;
3. promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas;
4. promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade;
5. combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação. (BRASIL, 2005, p. 16)

Podemos acrescentar, ainda, os cursos de formação de professor/as a distância, coordenados pelo MEC, a inserção de gênero no currículo oficial do Estado de São Paulo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), além das Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), conforme já mencionamos, que contemplam direitos humanos na perspectiva ampla, incluindo as demandas dos movimentos sociais, dentre eles, a perspectiva de gênero a ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES SEM FINALIZAR O DEBATE

Adentramos o século XXI, num momento de reorganização capitalista marcado pela ideologia neoliberal, com demandas feministas ainda não atingidas, apesar das conquistas. Dentre os problemas vivenciados,

além dos já abordados, temos a violência contra a mulher que é um dos graves problemas sociais, ainda sem solução. Outro desafio deve ser mencionado, a concretização da educação para a igualdade de gênero em todos os níveis de ensino, pois embora a educação não tenha a força para mudar sozinho a sociedade, sem ela não há transformação. Inclusive, através da educação em gênero, há a perspectiva de mudanças no que diz respeito à violência contra a mulher.

Para que esta educação torne-se realidade, há necessidade de investimento na formação de educadores (as) para que se tornem sensíveis à questão de gênero nos cursos de formação inicial e em cursos de formação continuada, pois pesquisas mostram que ainda gênero é invisível aos olhos dos educadores e das educadoras, apesar de constar das políticas educacionais nacionais desde os anos de 1990. No seu cotidiano, a escola ainda cumpre o papel de reforçadora de estereótipos e papéis específicos para ambos os sexos, ainda não superou a visão patriarcal de mundo, que contribui para a continuidade da desigualdade de gênero.

Mostrando que quando há investimento visando o respeito aos direitos de todas e todos, mudanças positivas são constatadas, Adams (2004, p.113) argumenta que nas escolas inglesas onde ações foram empreendidas no sentido da igualdade de gênero, foram observados impactos positivos, pois, segundo sua visão, não basta “[...] tratar os alunos como indivíduos para atender às diferentes necessidades de meninas e meninos, de diferentes grupos étnicos e de crianças das classes populares”, quando as escolas trabalharam a dimensão de gênero, conseguiram “um impacto positivo no desempenho das crianças e conseguiram elevar o desempenho dos meninos – sem ser às custas do das meninas”.

Além disso, há necessidade de a escola proporcionar situações de exercício de cidadania política para que meninos e meninas sejam educados para a vida pública, pois, conforme afirma Benevides (2004, p.105), lembrando Marilena Chauí, o processo de construção democrática “[...] implica a criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais, sindicais e populares) e a definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos dos poderes públicos”. Pelo que brevemente lembramos neste texto, observamos que o debate sobre a participação da sociedade civil e sobre novas formas de relações sociais

na escola nas quais a questão de gênero deve ser contemplada ainda é uma necessidade nas sociedades atuais democráticas.

Conforme se lê em Alvarez e outras autoras (2003, p. 568), no último encontro feminista latinoamericano, realizado em 1999, em Juan Dollio, República Dominicana, foi possível constatar que as questões de classe são centrais nos debates da região. Além disso, foram salientados no evento, o agravamento das desigualdades originadas pela expansão do capitalismo neoliberal bem como os efeitos complexos da globalização, “[...] como a exploração econômica e sua intersecção com gênero e raça”. As autoras acrescentam, também, que muitas participantes apontaram a necessidade de uma reação das feministas diante da “[...] complexidade da opressão econômica nas vidas das mulheres da região, especialmente das mulheres pobres das cidades e da zona rural, que são afetadas com maior força pela reestruturação econômica [...]”. Como podemos constatar, nas sociedades atuais, embora democráticas, são capitalistas e num novo estágio do capitalismo, o neoliberal, segundo o qual o mercado dita as regras para a governabilidade, o que nos leva novamente a afirmar que a luta por uma sociedade mais humana e justa ainda está em pauta e não podemos esquecer da luta deste movimento social que hoje chega a regiões distantes do país.

Com as afirmações de Teles (1999, p. 166) finalizamos as reflexões do texto, mas que devem ter continuidade em todos os âmbitos, lembrando que o feminismo foi sendo introduzido “[...] de maneira dispersa, às vezes mesclado com propostas político-partidárias, sindicais ou mesmo de comunidades eclesiais de base [...]” e, cada vez mais, tem estimulado as mulheres a mudarem suas condições de vida, a lutar por seus direitos e a exercê-los, enfrentando o poder masculino. Neste caminhar, reivindica uma educação formal sensível à igualdade de gênero, ao mesmo tempo em que promove uma educação não formal na perspectiva de gênero, tanto para as que militavam e militam no movimento, quanto para aqueles grupos que são influenciados por ele.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. Docentes como agentes de mudança. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher: Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 107-114.
- ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- ALVAREZ, S. E. et al. Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 2, n. 11, p. 541-575, jul./dez. 2003.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania e a questão de gênero. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher: Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 91-106.
- BLAY, E. A. *Igualdade de oportunidades para as mulheres: um caminho em construção*. São Paulo: Humanistas, 2002.
- BRABO, T. S. A. M. *A cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- _____. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- _____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Ministério da Educação*. Ministério da Justiça: UNESCO, 2007.
- _____. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2005.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.) *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Atomo & Alínea, 2012. p. 100-125.
- CARVALHO, M. E. P. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In: BRABO, T. S. A. M. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 11-34.
- _____. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, N. et al. (Org.). *Gênero e educação*. São Paulo: SOF, 1999. p. 9-24.

OTT, M. B. Escola, cidadania e profissionalização. Série Documental. *Relatos de Pesquisa*. Brasília, n. 3, mai. 1993.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PIERUCCI, A. F. Do feminismo igualitarista ao feminismo diferencialista e depois. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. p. 30-44.

PINTO, C. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SIMÕES, S.; MATOS, M. Ideias modernas e comportamentos tradicionais: a persistência das desigualdades de gênero no Brasil. In: SOUZA, M. F. (Org.) *Desigualdades de gênero no Brasil: novas ideias e práticas antigas*. Belo Horizonte: Argumentum, 2010. p. 15-40.

TELES, M. A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VALCÁRCEL, A. *La política de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2008.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

EDUCACIÓN Y GÉNERO EN LA ARGENTINA

Griselda Alfaro

La expresión 'discriminación contra la mujer' denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CEDAW, 1979, Art. 1)

INTRODUCCIÓN

Todo hombre, mujer, niño o niña tiene el derecho humano a la educación, capacitación e información. En consecuencia, los Estados tienen la obligación de garantizar este derecho entendido como, un proceso por medio del cual los seres humanos y las sociedades pueden alcanzar su entero potencial, como lo expresan los diferentes instrumentos internacionales y las Constituciones de los diferentes países.

Este trabajo en una primera etapa analizará los instrumentos internacionales, nacionales y provinciales que reconocen el derecho humano a la educación. Luego detallaremos algunas políticas públicas a nivel nacional que incluyen la perspectiva de género, para concluir con un caso paradigmático resuelto por la Corte Suprema de Justicia Argentina, el caso Monserrat.

<https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p129-148>

1 DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LAS NORMAS INTERNACIONALES Y NACIONALES

El derecho a la educación es reconocido en la legislación contemporánea sobre derechos humanos, como afirmación de la indudable necesidad de un piso mínimo en el nivel de educación para ejercer los derechos civiles y políticos, así también los derechos económicos, sociales y culturales. En consecuencia, reconocemos que el derecho a la educación es un derecho económico, social y cultural y coincidimos con lo expresado por la Profesora Ligia Bolívar (2010, p. 02-03) en el desarrollo de los diferentes componentes del derecho, por un lado, el elemento económico porque contribuye a mejorar el nivel de vida. Por otro lado, comprende un aspecto social que influye en la vida social de las personas. Por último, el componente cultural como medio para el reconocimiento de la identidad colectiva.

Existen numerosas Declaraciones, Convenios y Pactos sobre la temática a los que brevemente haremos mención porque, como analizaremos más adelante, muchos de ellos tienen jerarquía constitucional en nuestro país. En primer lugar nos referimos a la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre adoptada en Colombia en 1948, su artículo n. 12 proclama: “toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas”.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948, en su Artículo n. 26 dispone:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Dicha Declaración es de carácter fundamental porque como lo expresa su artículo, le asigna a la educación una finalidad que consiste en el pleno desarrollo de la personalidad, las libertades fundamentales y el respeto por los derechos humanos.

El IV Convenio de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra remarca:

Las Partes en conflicto tomarán las oportunas medidas para que los niños menores de quince años que hayan quedado huérfanos o que estén separados de su familia a causa de la guerra no queden abandonados, y para que se les procuren, en todas las circunstancias, la manutención, la práctica de su religión y la educación; ésta será confiada, si es posible, a personas de la misma tradición cultural.

Asimismo, podemos mencionar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) que expresamente reconoce en su Artículo n. 13: “la educación deberá estar dirigida a obtener el máximo desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, y reforzará el respeto hacia los derechos humanos y las libertades fundamentales.”

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) contiene en su artículo n. 18, el reconocimiento de que toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, y en este último caso a la enseñanza de la misma.

También la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial 1965, en su Artículo n. 7 insta a los países partes a:

[...] adoptar medidas inmediatas y eficaces, en particular en los campos de la enseñanza, educación, cultura e información, con la idea de combatir los prejuicios que conducen a la discriminación racial; y de promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre naciones y grupos raciales o étnicos.

Destacamos la importancia de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, conocida como el Pacto de San José de Costa Rica firmado en noviembre de 1969 que en su Artículo n. 12 alude a que toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y de religión; especificando en su Inciso 4º que los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que estén de acuerdo con sus propias convicciones. De la mano de la Convención, mencionamos el

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Protocolo de San Salvador (1999), que en el Artículo n. 13 pronuncia:

Toda persona tiene derecho a la educación. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz.

Además encontramos la Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, aprobada en noviembre de 1974 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:

La palabra 'educación' designa el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos. Este proceso está limitado a una actividad determinada.

Es válido hacer énfasis en el Artículo n. 10 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) expresa:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres.

La Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984) en su Artículo n. 10 establece la obligación para toda nación parte, la cual deberá velar por que incluyan en su territorio una educación y una información completas sobre la prohibición de la tortura en la formación profesional del personal encargado de la aplicación de la ley, sea éste civil o militar, del personal medico, de

los funcionarios públicos y otras personas que puedan participar en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de cualquier persona sometida a cualquier forma de arresto, detención o prisión.

La Convención sobre los Derechos del Niño apud Torres (1989) en sus Artículos n. 28 y n. 29 expresan que: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, con objeto de conseguir progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Tailandia en el año 1990, aprobada por 155 delegaciones, es otra muestra de la afirmación de este derecho fundamental, así lo expresa su Artículo n. 3 al reconocer la importancia de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños/as de la calle y los grupos de personas que trabajan en las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Igualmente, la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990) reconoce que las necesidades de aprendizaje varían con el tiempo, así como la cultura de cada país, por tal razón, las herramientas para el aprendizaje como ser la lectura, la escritura, el cálculo o la solución de problemas, sumado a los contenidos básicos del aprendizaje sean éstos teóricos o prácticos, sean valores o actitudes son necesarios para el desarrollo del ser humano, para sus capacidades y para su participación en la toma de decisiones que le permitirán seguir aprendiendo.

Como advertimos, es basto el reconocimiento del derecho a la educación por los instrumentos internacionales de derechos humanos, sin embargo, como expresa Manfred Nowak (1995, p. 196) “[...] tenemos que reducir el enorme vacío existente entre la teoría y la práctica de los derechos humanos”, porque como sostendremos a lo largo del trabajo, el derecho a la educación es un medio básico y necesario para que toda persona desarrolle su personalidad y los países tienen la obligación de asegurar este derecho a todos los miembros de la sociedad sin discriminación.

En el apartado que sigue analizamos el alcance concreto dado a este derecho por parte del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, a través de su observación general n. 13.

2 OBSERVACIÓN GENERAL N. 13 DEL COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

La Observación General n. 13⁴, en adelante la OG, es la guía que los Estados deben seguir para la comprensión de lo que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité DESC) entiende por derecho a la educación y cuales son los pilares que conforman la misma. Del mismo modo, la OG expone una clara justificación que transcribimos sobre la educación como derecho humano:

La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados, económica y socialmente

⁴ Observación General n. 13, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 21. período de sesiones, 15 de noviembre a 3 de diciembre de 1999.

salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues dispone de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana.

Posteriormente, el Comité de DESC explica las cuatro características interrelacionadas para garantizar el derecho a la educación en sus diferentes niveles.

- a) *Disponibilidad*: En este aspecto cabe destacar que debe garantizarse la existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito de cada territorio. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección como ser, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.
- b) *Accesibilidad*: Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado miembro. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

No discriminación. La educación debe ser accesible a todos.

-Accesibilidad material. La educación ha de ser posible materialmente, es decir, debe haber correspondencia con la localización geográfica de acceso razonable o por ejemplo los nuevos métodos que permiten el uso de la tecnología moderna mediante el acceso a programas de educación a distancia;

- Accesibilidad económica. En la actualidad los tratados aseguran que la enseñanza primaria es gratuita para todos y se requiere que

las naciones miembro implementen gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.

- c) *Aceptabilidad*: Los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad según los diferentes contextos para los estudiantes.
- d) *Adaptabilidad*: La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de las diferentes sociedades y comunidades en transformación, así como responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Una vez expuestos los elementos que constituyen el derecho, es necesario recordar que los Estados signatarios del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (1966), tienen que garantizar tres niveles de obligaciones: de respetar, de proteger y de cumplir, ésta última se divide en obligación de facilitar y de proveer, con la finalidad de hacer efectivas cada una de las características fundamentales del derecho a la educación.

La obligación de *respetar* exige que los países eviten las medidas que obstaculicen o dificulten el disfrute del derecho a la educación o el respeto por la enseñanza en los idiomas de las minorías.

La obligación de *proteger* atribuye a los Estados la tarea de adoptar prevenciones que impidan que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros y establecer una legislación contra el trabajo infantil por ejemplo.

La obligación de dar *cumplimiento*, en el aspecto de facilitar y proveer, exige que las naciones adopten medidas positivas que posibiliten a individuos y a las diferentes comunidades del territorio disfrutar del derecho a la educación y a su vez, que les presten asistencia, promover sistema de becas, promocionar la educación para adultos y formar a los docentes entre otras acciones.

Asimismo, tienen la obligación de dar cumplimiento al derecho a la educación, reconociendo que cada vez que un individuo o grupo no pueda por poner en práctica el derecho por sí mismo por razones ajenas a su voluntad, deben existir los recursos idóneos a su disposición, siempre considerando lo que el Pacto establece para cada derecho en cuestión.

3 OBSERVACIÓN GENERAL N. 11 DEL COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

Esta OG hace referencia expresa al Artículo 14 del PIDESC y exige a los países que aún no hayan podido instituir la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, que deben elaborar y adoptar un plan detallado de acción para la aplicación progresiva del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.

Con la intención de guiar a las naciones en el desarrollo y cumplimiento de sus obligaciones, el Comité a partir de los informes elaborados por los Estados, preparó a través de esta OG, una guía de elementos que deben estar presentes en la elaboración de los diferentes planes:

- *Obligatoriedad*: El elemento de obligatoriedad opera como el dispositivo que destaca que ni los padres, ni los tutores, ni el Estado, tienen derecho a tratar como optativa la decisión de si el niño debería tener acceso a la enseñanza primaria. También incluye la prohibición de la discriminación por sexo.
- *Gratuidad*: El carácter de este requisito es incuestionable porque el derecho implica asegurar la disponibilidad de enseñanza primaria gratuita para el niño/a, los padres o los tutores. Del mismo modo, los derechos de matrícula impuestos por el Gobierno, las autoridades locales o la escuela, así como otros costos directos, pueden actuar como obstáculos para el disfrute del derecho.
- *Adopción de un plan detallado*: Involucra la adopción e implementación de un plan de acción en un plazo de dos años, entendido en el sentido de los dos años siguientes a la entrada en vigor del Pacto para el país de que trate o, en su defecto, los dos años siguientes a un ulterior cambio de circunstancias que hubiera llevado a la inobservancia de la obligación pertinente. El plan debe abarcar todas las medidas que sean necesarias para garantizar cada uno de los componentes necesarios del derecho y debe ser lo suficientemente detallado como para conseguir la aplicación plena del derecho. Subrayamos la participación de todos los sectores de la sociedad civil en la elaboración del plan y en el monitoreo.
- *Obligaciones*: La obligación positiva de adoptar un plan de acción impide alegar la ausencia de los recursos necesarios para ponerlo en marcha.

- *Aplicación progresiva*: El plan de acción debe tener como objetivo el logro de la aplicación progresiva del derecho a la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, previsto en el Artículo n. 14 que especifica la fecha meta debe ser un número razonable de años y que el calendario deberá ser fijado en el plan expresa y detalladamente.

4 DERECHO A LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN COMO OTROS DERECHOS HUMANOS

La educación en sus diferentes niveles debe estar orientada al respeto de los derechos humanos y de esa forma, coadyuva al cumplimiento del resto de los mismos. Es decir, el derecho a la educación puede considerarse un derecho en sí mismo y un medio para el ejercicio de otros derechos como la salud, la nutrición, la reproducción y planificación familiar; el trabajo; la libertad de pensamiento y expresión; la participación en la toma de decisiones políticas; la igualdad entre el hombre y la mujer y la participación igualitaria en la familia y la sociedad, etc.

El Comité de DESC en su OG n. 13 (1999) recuerda que el derecho a la educación se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de los derechos civiles y políticos así como de los derechos económicos, sociales y culturales. Por ello, una vez más, subraya la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos.

Por lo expuesto, advertimos que el derecho a la educación permea de manera transversal todos los derechos humanos y su ejercicio supone una mejor calidad del disfrute de éstos (BOLIVAR, 2010). Al referirnos a la educación, afirmamos la relación entre los derechos e intereses de los alumnos, los padres, los maestros y la sociedad en su conjunto, al considerarla la columna que guía la realización de los proyectos personales y de toda sociedad democrática que exige la participación, el respeto y la comprensión de todos para el mantenimiento de la paz.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS A NIVEL NACIONAL

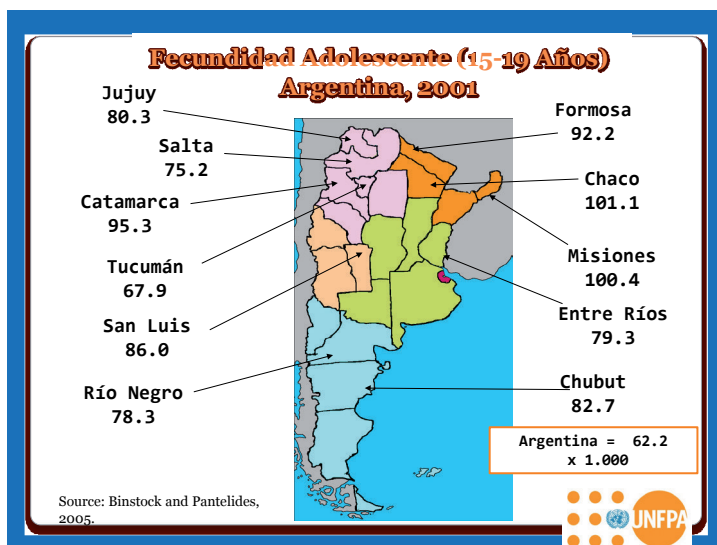
Parece oportuno mencionar algunas de las políticas públicas implementadas por Argentina en cumplimiento con los estándares de derechos humanos en los últimos años.

En el año 1991 fue creado el *Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa* (PRIOM), dentro del Ministerio de Educación cuyo objetivo estuvo centrado en diseñar una política de equidad de género en educación. La intencionalidad estaba puesta en incorporar al proceso de transformación educativa contenidos, enfoques y valores que promuevan la equidad de los géneros en todos los ámbitos de la vida social, recuperando los aportes que las mujeres han realizado históricamente al crecimiento económico, el fortalecimiento de los lazos sociales y la producción de la cultura. Sin embargo, el PRIOM dejó de funcionar en el año 1995, como consecuencia de conflictos con los sectores tradicionales de la Iglesia Católica.

- *Programa Integral para la Igualdad Educativa* (PIIE) (2004): Las acciones del Programa están dirigidas a escuelas estatales, urbanas y primarias a las que asisten niñas y niños en situación de vulnerabilidad social. Entre sus objetivos mencionamos: promover el principio de igualdad; promover y ampliar el entorno educativo como instancia de participación comunitaria para fortalecer la tarea de enseñar; incentivar la articulación de los diferentes ámbitos encargados de las políticas públicas para garantizar la igualdad de oportunidades sociales y educativas. El Relevamiento Anual 2007 realizado por DiNIECE, Ministerio de Educación establece que son 2294 escuelas en todo el país que forman parte de este programa.
- *Programa 700 escuelas*: Comenzó en el año 2004 y es implementado por el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios en conjunto con el Ministerio de Educación. Entre sus objetivos remarcamos, fortalecer el nivel pedagógico y la infraestructura edilicia. Aumentar eficiencia del gasto. Hasta el año 2010 se construyeron 750 escuelas.
- *Ley Nacional n. 25.809 y 25.273*: Reconoce los derechos de las alumnas embarazadas y madres en el sistema educativo. A partir del año 2000, nació el Régimen Especial de Inasistencias Justificadas por razones de gravidez para alumnas que cursen los ciclos de Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior no Universitaria en establecimientos de jurisdicción nacional, provincial o municipal, que no posean una reglamentación con beneficios iguales o mayores a los que otorga esta ley.

La proporción de niños/as nacidos/as de madres menores de 20 años, en 2001 era de 14,6% aumentó en el año 2008 al 15,4%. Según la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC) Cuarto Trimestre 2009, de las 32.000 mujeres adolescentes entre 14 y 20 años que viven en centros urbanos y tienen un hijo por lo menos, el 40% corresponde al quintil más pobre y el 34% al siguiente. O sea el 74% de las madres adolescentes son pobres o indigentes. El 83% de esas adolescentes madres dejó de estudiar y el 59% no trabaja ni busca trabajo, solo el 19% trabaja.

El programa iniciado en 2003, nunca llegó a implementarse por completo, y desde 2008 empezó a tener mayores problemas por la falta de abastecimiento de métodos anticonceptivos por parte del Ministerio de Salud a los centros efectores de todo el país.⁵



En la actualidad, existen dos espacios de participación del Ministerio de Educación con organismos que atienden en el país la perspectiva de género y los mecanismos de igualdad. Por un lado, encontramos a la representación especial para temas de la Mujer. Se trata de una mesa destinada a fortalecer el desarrollo de la Reunión especializada de la Mujer del MERCOSUR (REM), que depende de la Cancillería Nacional (Ministerio de Relaciones Internacionales) y está integrada por distintas

⁵ Fuente: Red No a la Trata (2011).

representantes de organismos gubernamentales con rango nacional como ser: Trabajo, Salud, Medio Ambiente, Justicia, Educación y su objetivo es instrumentar las políticas exteriores de la Argentina en los temas vinculados a la condición y situación de la mujer en el orden internacional.

Por otro lado, advertimos la importancia del Consejo Nacional de la Mujer (CNM), dependiente de Presidencia de la Nación. Fue creado en el año 1992 y se trata del espacio gubernamental responsable del cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en el país, que como mencionamos anteriormente tiene jerarquía constitucional. A su vez, el CNM forma parte del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales integrado por los Ministerios de: Desarrollo Social, Trabajo, Empleo y Seguridad Social, Salud, Educación, Ciencia y Tecnología, Economía y Producción, Planificación Federal e Inversión Pública y Servicios.⁶

6 REALIDAD LOCAL: ESCENARIO LEGAL EN TUCUMÁN

En la provincia de Tucumán entró en vigencia a partir del año 2011 la Ley de Educación Provincial. De esta manera, la nueva ley reemplaza a la ley n. 7463, que establecía el plan de Educación General Básica conocida como EGB.

Algunos de los aspectos básicos de la nueva ley que queremos resaltar son:

- El plan educacional comprende un ciclo básico (6 años) y ciclo superior orientado que incluye 6 años de nivel secundario y para el caso de algunas escuelas técnicas serán 7 años.
- Nace el Consejo Escolar, que permitirá desarrollar un proyecto educativo y de normas de conducta que docentes, alumnos y padres deberán cumplir.
- El Consejo de Educación y Trabajo es nuevo, para que cada vez que se cree una carrera, esté vinculada al desarrollo productivo en la localidad en que este ubicada la escuela.

⁶ Calderón, L. M. *Mujer y Educación en Argentina*, consultado el día 15 de Enero de 2011, Disponible en: <<http://www.oei.es/genero/documentos/paises/Argentina.pdf>>.

- Garantiza la educación pública en todos los niveles;
- Establece la obligatoriedad de 13 años de escolaridad;
- Propone la participación de todas las escuelas provinciales en las tácticas de autoevaluación.

Cabe destacar que, en la misma sesión además, sancionaron siete leyes sustantivas para el área educativa: fondo nacional para el incentivo docente; educación técnico profesional; protección integral y derechos a niños y adolescentes; financiamiento educativo; educación sexual; educación nacional y 180 días de clases.

7 ANÁLISIS DEL CASO MONSERRAT

En esta parte presentaremos los hechos del caso para luego analizar la importancia del mismo a través de los votos de los jueces de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

Los actores son los padres de alumnos de un Colegio Nacional, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba. Ellos dedujeron una acción de amparo tendiente a obtener que el Consejo Superior de la citada Universidad se abstuviera de aprobar el proyecto de ordenanza en virtud del cual se transformaría al Colegio en un establecimiento de carácter mixto. La Cámara, por mayoría, rechazó la acción y declaró la validez de la ordenanza cuestionada. En consecuencia, contra lo así resuelto, los actores dedujeron apelación federal. Por último, la Corte Suprema de Justicia de la Nación confirmó la sentencia apelada.

La sentencia es considerada paradigmática porque expresamente reconoce que

[...] la ordenanza 2/97 de la Universidad Nacional de Córdoba establece la educación mixta en el Colegio Nacional de Monserrat y no altera el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos, pues los usos de tiempos anteriores a los profundos cambios sociales y políticos acaecidos a partir de la Primera Guerra Mundial no pueden generar una suerte de estatuto inmodificable que prive a las mujeres de acceder a niveles calificados de la educación media. (del voto del doctor Fayt). (FALLOS 323, 2000, p. 2359)

A propósito,

[...] la implementación de la enseñanza mixta en el Colegio Nacional de Monserrat (ordenanza 2197 de la Universidad Nacional de Córdoba) es la única alternativa compatible con los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación y con la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Adla, XLV B, 1088) -de jerarquía constitucional-, ya que el mandato del art. 10, inc. c) de esta normativa internacional no se cumple con la creación de un colegio similar dedicado a las mujeres. (del voto del Doctor Petracchi). (FALLOS 323, 2000, p. 2359)

Relacionado con lo anterior, el Doctor Vázquez en su voto reconoce que

[...] la educación mixta, cuyo ‘estímulo’ esta asignado a los Estados partes por el art. 10, inc. c) de la Convención sobre todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Adla, XLV-B, 1088) debe ser considerada en sí misma como un mandato, pues contribuye a la “eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza” según lo dispone la norma citada. (FALLOS 323, 2000, p. 2359)

Para los padres de los alumnos, la cuestión discutible gira en torno al perjuicio que les provoca el ingreso de mujeres al colegio y en una de las sesiones del Consejo en que se encontraba una madre dijo: “Pretendo para mis hijos lo mismo que otros padres: formar caballeros. ¿Qué tienen que hacer ahí adentro las niñas? No es lo mismo, se pierde el sentido del colegio”.⁷

Sin embargo, ellos mismos no aclaran en forma clara y expresa en qué consiste dicho menoscabo, “porque quienes hoy tienen sus hijos cursando estudios en el Colegio no serán afectados en modo alguno por la reforma, pues el ingreso se producirá a partir del primer año, y no en los cursos donde actualmente hay varones”. (voto del Doctor Bossert) (FALLOS 323, 2000, p. 2359).

⁷ Juan Carlos Vaca. Otro triunfo de las niñas del Colegio Monserrat. *Diario La Nación*. Buenos Aires, 4 dic. 1997. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/82268-otro-triunfo-de-las-ninas-del-colegio-monserrat> Consultado en: 19 ene. 2001.

Conforme lo establecido, podemos destacar en coincidencia con el Doctor Bossert que hay que progresar porque la educación mixta no agota su finalidad con el simple acceso de mujeres en los establecimientos escolares, debemos avanzar en el cambio cultural libre de estereotipos de discriminación contra la mujer.

Como ya insistimos en forma reiterada, la educación ayuda a la formación de la personalidad y por lo tanto, existe un enriquecimiento de ambos sexos mediante la coeducación y la convivencia. Al respecto, cabe afirmar que, la única solución posible en el caso es la incorporación de las mujeres, porque la creación de otro colegio diferenciado por género y dedicado a alumnas implicaría la inobservancia de los mandatos constitucionales.

Por último, queremos destacar la importancia del precedente que permitió que en la actualidad hayan egresado varias promociones que impulsaron la transformación. La mencionada ordenanza 2/97 es el reflejo de la única solución posible basada en las normas con jerarquía constitucional y en las actuales pautas culturales que deben guiar a la Nación.

Cabe concluir este apartado remarcando palabras de Fabio Montejo al subrayar que la educación de las niñas tiene como finalidad potenciar los cambios para la construcción de capacidades en todas las personas y de una educación para la igualdad y por ende para una sociedad más justa, solidaria, equitativa y pacífica.

CONCLUSIONES

Reafirmamos aquí la necesidad de reconocer la educación como un derecho humano que requiere en la actualidad una nueva visión práctica y holística que conciba a la educación conforme con los tiempos, con las diferentes realidades y contextos que conviven en un mismo país, así como las necesidades de enseñanza de las personas en cada entorno y período de sus vidas con la finalidad de promover y desarrollar las aptitudes de aprendizaje y otras capacidades, en el caso de los niños/as, estimulando su autoestima y la confianza en sí mismos.

Tal como lo plantea Norberto Bobbio (2003), nos encontramos en la etapa en la que la lucha por el reconocimiento de los derechos ya fue superada, hoy estamos en presencia de la lucha por el real acceso y efectividad de los mismos, porque tal como expresamos anteriormente “hay un divorcio entre la norma y la realidad.”

La educación tiene importancia en la práctica como expusimos, para que una persona sea capaz de ejercer a conciencia su derecho al voto, a expresar sus opiniones basadas en el libre acceso a la información, a defenderse en casos de atentados contra su libertad personal o su integridad física, para proteger su salud o su trabajo. Estos ejemplos demuestran una vez más la transversalidad del derecho en cuestión y la importancia del diseño de políticas públicas que lo hagan efectivo a través de un aparato jurídico e institucional que vaya más allá de políticas asistencialistas.

El Comentario general n. 16 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer establece que, la igualdad sustantiva no puede ser alcanzada simplemente mediante la promulgación de leyes o la adopción de políticas que en la práctica fallan al tratar o incluso perpetuar la desigualdad entre hombres y mujeres, porque esas leyes o políticas no toman en cuenta las desigualdades económicas, sociales y culturales existentes que afectan especialmente a las mujeres. Por lo tanto, la educación es la estrategia que los Estados deben asumir como una verdadera política pública con enfoque de derechos humanos, porque reconoce a las personas como sujetos de derechos.

REFERENCIAS

ABRAMOVICH, V.; COURTIS, C. *El umbral de la ciudadanía: el significado de los derechos sociales en el Estado social constitucional*. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa* (PRIOM), Buenos Aires, 1991.

BOBBIO, N. *Estado, gobierno y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BOLÍVAR, L. *El derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, XXVIII Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos. Costa Rica, 2010.

CALDERÓN, L. M. *Mujer y educación en Argentina*. Disponible en: <http://www.oei.es/genero/documentos/paises/Argentina.pdf>. Consultado en: 15 ene. 2011.

COMUNICADO DE PRENSA. Aporte Empresarial al Documento Oficial Bases para una Nueva Ley de Educación Nacional. Asociación de Bancos Privados de Capital Argentino, Bolsa de Comercio de Buenos Aires, Cámara Argentina de Comercio, Cámara Argentina de la Construcción, Sociedad Rural Argentina, Asociación Empresaria Argentina, Unión Industrial Argentina. Buenos Aires, agosto 2006, disponible en <http://www.uia.org.ar/pyc.do;jsessionid=C53BFB0E417ABD6231D210EBB74C1B59?id=1&fileId=213>. Consultado en: 21 nov. 2013.

FALLOS DERECHO. Resumen fallo González de Delgado del 19 de septiembre de 2000. Cita fallos: 323:2659. Disponible en: <https://fallosderecho.wordpress.com/2015/10/22/resumen-fallo-gonzalez-de-delgado/>. Consultado en: 21 nov. 2013.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. *Estado Mundial de la Infancia*. Niñas y niños en un mundo urbano 2012. Disponible en: http://www.unicef.org/lac/SOWC_2012-Main_Report_SP.pdf Consultado en: 21 nov. 2013

INFORME FINAL SOBRE DERECHOS HUMANOS Y LA EXTREMA POBREZA. Presentado por el relator especial Leandro Despouy. Disponible en: <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/3b8458e534d255b58025669e0050ce6e?Opendocument>. Consultado en: 10 dic. 2010,

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. *Protección Internacional de los Derechos, Económicos, Sociales y Culturales*. Sistema de protección universal y sistema interamericano. San José: IIDH, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS. *Encuesta Permanente de Hogares (INDEC)*. Disponible en: <http://www.indec.gov.ar/bases-de-datos.asp> Consultado en: 20 nov. 2013.

LEVIN, S. Pobreza y ciudadanía social: notas en torno al caso argentino. *Revista Internacional de Filosofía Política*. v. 8, p. 120-137, 1996. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704764> Consultado en: 2 jun. 2014.

NOWAK, M. *The right to education*. Netherlands: Martinus Nijhoff, 1995.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas, 20 de Noviembre de 1989.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes*. Aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas, 10 de Diciembre de 1984.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS. *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*. Aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas, 21 de Diciembre de 1965.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas, 16 de Diciembre de 1966.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. Aprobada por la IX Conferencia Internacional Americana realizada en Bogotá, 1948.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Declaración Mundial de Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia, Marzo de 1990.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS. Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos. *Informe Final Sobre Derechos Humanos y la extrema pobreza*. Distr. GENERAL E/CN.4/Sub.2/1996/13 28 de junio de 1996 presentado por el relator especial Leandro Despouy. Disponible en: <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/0/3b8458e534d255b58025669e0050ce6e?Opendocument> Consultado 20 de Noviembre de 2015.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: Asamblea General de Naciones Unidas, 1948.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Consejo Económico y Social. Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer. *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer – CEDAW*. ONU: Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Consejo Económico y Social. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observación General*. n. 13, 21º período de sesiones, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Artículo 13. Ginebra, 15 de noviembre a 3 de diciembre de 1999.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Consejo Económico y Social. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. *Observación General*. n. 11, 20º período de sesiones. Ginebra, 26 de abril al 14 de mayo de 1999.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Informes de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo, Alfabetización*, 2006. Disponible en: <http://es.unesco.org/gem-report/report/2006/la-alfabetizaci%C3%B3n-un-factor-vital#sthash.GH4YZipV.dpbs> Consultado en: 20 nov. 2015.

OXHORN P. Desigualdad social, sociedad civil y los límites de la ciudadanía en América Latina. *Economía, sociedad y territorio*. México, v. III, n. 9, 2001.

PAVIGLIANTI, N. *La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad educacional argentina*. Sus orientaciones hacia la privatización, la provincialización, y recentralización de las decisiones en los poderes ejecutivos y el retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Plata, 1995. (Serie pedagógica n. 2).

ROKAEEL, C. et al. *Ciudadanía en precario: globalización, desigualdad social y pobreza en Rotterdam y San José*. San José: FLACSO, 2000.

SCHAFFNER, L. Pobreza y ciudadanía. *Estudios Jaliscienses*. v. 80, n. 1, p. 6-25, 2010. Disponible en: http://coljal.edu.mx/Revista/80/03-Pobreza_y_ciudadania.pdf. Acceso en: 16 sep. 2012.

TORRES, R. M. El derecho de niños y niñas a la educación básica. Nueva York: UNICEF, 1995. Disponible en: <http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm>. Consultado en: 21 nov. 2013.

VACA, J. C. Otro triunfo de las niñas del Colegio Monserrat. *Diario La Nación*. Buenos Aires, 4 dic. 1997. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/82268-otro-triunfo-de-las-ninas-del-colegio-monserrat> Consultado en: 19 ene. 2001.

LA TRANSFORMACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE LA GOBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL: EL CASO ESPAÑOL COMO EJEMPLO

Joan Carles Bernad I Garcia
Ignacio Martínez Morales
Mariángeles Molpeceres Pastor
Fernando Marhuenda Fluixà

INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos fundamentales de la modernidad ha sido la construcción de los sistemas sociales y culturales de regulación que articulen la relación entre los individuos y el Estado-Nación. Uno de estos sistemas fue la escolarización, cuya organización configura un campo social en que toma forma el gobierno de los individuos, generando mecanismos de autodisciplina a través de la producción de una estructura cognitiva formada por esquemas clasificadores, opciones y limitaciones alrededor de qué es bueno, normal y posible (BIRGIN, 1999).

De este modo, la escuela ha jugado un papel fundamental en los procesos de transición de la sociedad tradicional a la sociedad moderna por lo menos en cuatro procesos clave para ésta (ENQUITA, 1998). En primer lugar, es fundamental para la transformación de los modos de producción y de organización del trabajo, en estrecha vinculación con el proceso de industrialización. En segundo lugar, juega un papel central en la construcción de identidades colectivas y de legitimación de modos de gobierno, dos aspectos esenciales para el proceso de formación de las naciones en la modernidad. En tercer lugar, se hace imprescindible en el proceso de

<https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p149-172>

constitución de la ciudadanía, entendida como vínculo entre individuo y sociedad, basado en el reconocimiento de derechos – jurídicos, políticos y sociales –, que se irían conquistando e incorporando progresivamente en el proceso de modernización social, creciendo paulatinamente en la universalidad de su amplitud. Y, por último, interviene en el proceso de modernización de las actitudes superando los estrechos límites de las comunidades familiar y local e introduciendo el cultivo del saber profano.

Pero ese papel ha ido cambiando conforme se ha producido la transformación de las sociedades modernas, que requerían nuevos modos de articulación de la relación de los individuos con la sociedad. En ese proceso la institución educativa ha facilitado la reproducción de los modelos más adecuados a las configuraciones sociales emergentes, vinculadas a los intereses dominantes, sin que esto impidiera, a la vez, que se generasen espacios de cambio o resistencia.

1 LA GOBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL Y SU IMPACTO EN EL MUNDO EDUCATIVO

En la actualidad, la sociedad del capitalismo flexible fundamenta su legitimidad en los principios del neoliberalismo, de modo muy especial en la consolidación del deber individual de la gestión continuada, cotidiana y provisional de la propia vida. En este contexto, las demandas sobre la educación suponen algunos cambios esenciales que provocan rupturas tanto en su alcance, que se prolonga a lo largo de toda la vida de los individuos, en sus límites frente al ámbito productivo, que tienden a desaparecer, y en su contenido, que pasa a comprender ámbitos socioemocionales que anteriormente quedaban al margen de lo educativo.

Por un lado, como decimos, se amplía el alcance de la educación, que incluye cada vez a más individuos, edades y ámbitos formativos. Un proceso, entre otras cosas, producto de las teorizaciones sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el reciclaje permanente, la certificación de competencias previas, la formación ocupacional y continua, etc. (COMISIÓN EUROPEA, 2009). Su relevancia está directamente relacionada con la idea del capital humano, es decir, la formación activa de recursos relevantes para la autogestión de los individuos en un campo cuya lógica es el aprovechamiento de oportunidades.

En ese sentido se está produciendo una pérdida de importancia del principio de igualdad de oportunidades y de su correlato meritocrático, que vincula el éxito escolar diferencial a criterios más o menos precisos relativos al rendimiento deseable. Todo puede tener valor académico y potencialmente para el trabajo, especialmente rasgos de personalidad. Estos, más que nunca, parecen corresponder con los universos culturales de la clase media, y funcionan como capital incorporado y objetivado (BOURDIEU, 1988), que se personalizan como rasgos de subjetividad con valor académico y económico.

Por otro lado, la transformación y difuminación de los ámbitos profesionales, ligadas a los cambios tecnológicos y a las variaciones del mercado, dificultan el establecimiento claro y estable de perfiles formativos, de modo que toda formación es potencialmente útil dependiendo de las necesidades coyunturales del mercado y de la eficacia en relación a la inserción de los que se forman (CABRERA, 2003; BRUNET; BELZUNEGUI, 2003).

Estos planteamientos suponen que se le otorgue una mayor importancia a la empleabilidad como eje de la formación académica (PÉREZ SÁNCHEZ, 2003). En ese sentido, la educación básica debe atender no tanto a la sofisticación de conocimientos como a la adecuada transmisión de un mínimo común denominador de conocimientos – lenguaje, matemáticas, comprensión de la sociedad, sensibilidad - que aporte polivalencia y fomente una mentalidad dinámica ya desde la infancia (FUNDIPE, 2003). Especialmente se debe insistir en competencias profesionales básicas que sean transferibles: el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas, las calificaciones relativas a las nuevas tecnologías, la comprensión del espíritu empresarial, el conocimiento de idiomas, así como el conocimiento de técnicas de aprendizaje (CIDEC, 2004). Estas tendencias están claramente vinculadas con algunos de los puntos clave de las actuales políticas activas de empleo.

Si anteriormente se polarizaba el talento intelectual y el conocimiento experto definidos por el puesto de trabajo, actualmente las competencias emocionales son decisivas para ganar en empleabilidad. Con la traslación de los requerimientos del mundo del trabajo al espacio escolar, este último se enfrenta al desarrollo y evaluación de una serie de

habilidades que están más próximas a la inteligencia emocional que a las competencias técnicas y académicas. Las personas deben prepararse para cambiar varias veces de trabajo a lo largo de su vida, avanzarse para que el cambio no sea traumático, y reciclarse continuamente. Por encima de todo, deben potenciar su iniciativa y planificar el desarrollo de sus carreras laborales con un criterio empresarial (MORGENSTERN, 2000).

Así, estamos asistiendo a una redefinición de los vínculos entre el sistema educativo y el mundo productivo. Las fronteras entre ambos mundos, que permitían una autonomía relativa entre ellos, están desdibujándose. Y esa autonomía se debilita por la mercantilización de todas y cada una de las esferas de la vida (RIFKIN, 2000).

En un contexto marcado por estos cambios en el papel de la educación, se genera una serie de transformaciones fundamentales en relación a la institución escolar y al peso de otros agentes vinculados a la formación.

En ese sentido, la escuela, espacio privilegiado para la modernidad, para la transmisión de la cultura letrada y las certezas científicas, hoy ve cuestionado su poder simbólico y su fiabilidad (DE SILVA, 1996; GIDDENS, 1994) ante la explosión de nuevas condiciones de formación de la identidad, nuevos entornos de socialización y también nuevas agencias culturales. En esa dinámica, asistimos a un fortalecimiento de la oferta y la demanda de educación formal e informal (CABRERA, 2003), que adopta una dinámica de mercado con un alcance hasta ahora inédito. Igualmente entra en crisis el lugar tradicional de los docentes como portavoces autorizados y actualizados de la cultura (SARLO, 1994). Se está gestando un nuevo docente y una nueva escuela. Se construyen nuevas formas escolares en el marco de un nuevo Estado y un nuevo lugar para lo público y para el mercado. El Estado cambia su papel regulador y se abre el mercado de la educación y de las credenciales educativas (ENGUITA; TERRÉN, 2008).

Beare (1982) ya alertaba del encuadramiento del sistema educativo en un movimiento de libre mercado. La productividad se plantea, cada vez con más nitidez, como uno de los objetivos esenciales. La competitividad intra y extra escolar se vuelve una obsesión. La antigua preocupación por la

igualdad de oportunidades ha dado paso a la preocupación por la búsqueda de la calidad en el enseñanza, reforzada por la proliferación de estudios internacionales comparados – como los que presenta la OCDE – y por el discurso sobre la *sociedad del conocimiento*.

Brown (1990) describió esta deriva mercantilista al comparar lo que él llamaba las tres *olas* básicas del cambio educativo moderno. Brown (1990) distingue una primera ola básicamente orientada hacia la extensión de la escuela de masas a las clases trabajadoras; seguida de una segunda ola orientada hacia una nueva articulación de la escuela y la sociedad mediante la sustitución del dogma de la predestinación social por el ideal de igualdad de oportunidades y los valores del mérito y el logro. Por último, tenemos una tercera ola, la actual, orientada hacia la sustitución del principio de la meritocracia por el de la *parentocracia*. El rasgo más característico de esta última es el cambio experimentado por la legitimidad educativa, ya que el peso de los resultados educativos ya no recae sobre el Estado, sino sobre las escuelas como tal y sobre los padres que acuden a ellas como clientes.

Esta tercera ola presenta las escuelas como empresas independientes, cada vez más sujetas a la disciplina del mercado, y cada vez más responsables de su propia financiación a medida que se van imponiendo modelos de matriculación abierta y exámenes centralizados que proporcionan a los padres las señales de mercado que todo consumidor bien informado precisa (TERRÉN, 1999).

De esta forma, las estrategias neoliberales en el mundo de la educación van encaminadas a la institucionalización del principio de competencia como eje del sistema escolar mediante un nuevo sentido común tecnocrático, que tiene como premisas básicas (PÉREZ HERNÁNDEZ, 1998): (a) el establecimiento de un control de la calidad a los sistemas educativos; (b) la articulación y subordinación del sistema educativo a las demandas del mercado laboral - esta estrategia se lleva a cabo mediante la centralización del control pedagógico (diseño de la currícula y evaluación/formación de los docentes) –; y (c) la descentralización de los mecanismos de financiación y gestión de los centros escolares, como si fueran empresas que deben rentabilizar su actividad.

Este triunfo de la lógica del mercado no se manifiesta de manera monolítica ni homogénea. Todo lo contrario, aprovecha discursos y prácticas que pueden parecer incluso antagónicas, como los planteamientos neoconservadores y las pedagogías constructivistas, poniéndolos al servicio de las racionalidades neoliberales de gobierno.

1.1 NEOLIBERALISMO Y NEOCONSERVADURISMO: AUTONOMÍA RELATIVA Y RECENTRALIZACIÓN

El neoconservadurismo se fundamenta principalmente en un principio de legitimidad tradicional articulado en torno a una configuración idealizada del pasado, construida desde posiciones hegemónicas. Un pasado que se percibe como el tiempo en el que imperaba el verdadero conocimiento y la moralidad, donde cada persona *conocía su lugar*, donde unas comunidades estables guiadas por un orden natural nos protegían de las desviaciones de la sociedad. Desde esta perspectiva se lamenta el abandono del currículo tradicional y los valores que supuestamente representaba. Detrás de esta inquietud se encuentran unos supuestos históricos sobre la tradición, la existencia de un consenso social entorno a lo que se considera conocimiento legítimo, y la superioridad cultural. Entre las políticas que se proponen desde esta postura ideológica se encuentran los currícula y los exámenes obligatorios de ámbito nacional, el retorno a unos niveles de calidad más altos, la revivificación de la tradición de Occidente y del patriotismo, y variantes conservadoras de la formación del carácter (APPLE, 2001).

Pero, como acabamos de comentar anteriormente, no existe necesariamente contradicción entre un conjunto general de intereses y procesos mercantilizadores y desreguladores, como los planes de elección de centro y los cheques escolares, y un conjunto de procesos fuertemente reguladores, como el establecimiento de normas, currícula y exámenes de ámbito nacional. La forma reguladora permite al Estado mantener la dirección de los objetivos y los procesos de la educación desde dentro de los mecanismos del mercado. Esta dirección a distancia con frecuencia se ha plasmado en la implantación de normas, currícula y exámenes de carácter obligatorio (APPLE, 2001).

De hecho, encontramos como las transformaciones que se están dando en los sistemas educativos de los países occidentales capitalistas presentan un movimiento simultáneo: hacia la descentralización de cierto tipo de decisiones y hacia la centralización de otros. En los últimos años, ha cobrado más fuerza aún el discurso de la desregulación y de la calidad en la enseñanza, presentados como objetivos que no solo no se contradicen sino que se complementan con la igualdad de oportunidades y de condiciones de prestación del servicio. Las directrices de los organismos internacionales, por ejemplo el Consejo de Europa o la OCDE, sobre descentralización educativa y sobre indicadores internacionales de evaluación de los sistemas educativos, el discurso de la necesidad de la formación permanente que desaloja la educación de los centros escolares, las tendencias recentralizadoras del currículo desde un punto de vista eurocéntrico, y la reconceptualización del trabajo docente - procesos de descalificación e intensificación (SULTANA, 1995) -, son aspectos de la agenda política europea en educación (COMISIÓN EUROPEA, 2009; EURYDICE, 2009; BONAL; ESSOMBA; FERRER, 2004).

En particular, los gobiernos centrales están asumiendo el papel del establecimiento de los objetivos educativos generales, imponiendo los currícula y estableciendo métodos comunes de rendimiento de cuentas; de tal forma que las decisiones que se toman en cada escuela se encuadran en un marco general de referencia de prioridades determinadas por los organismos estatales y, más importante aún, en el contexto de las limitaciones del presupuesto delegado (ANGUS, 1993). Es decir, está produciéndose una reafirmación de la autoridad mediante el currículo, los niveles y las formas tradicionales de enseñanza; enfatizando, al mismo tiempo, el individualismo y la sumisión a las fuerzas del mercado, así como el hecho de conseguir que las escuelas sean más eficaces y responsables en relación con sus *clientes* (SMYTH, 1993, ENGUITA; TERRÉN, 2008).

El proceso de autonomía escolar se orienta, entonces, a reforzar los controles centrales mediante unos currícula y marcos de referencia de cariz nacional: los tests que se aplican en el ámbito nacional, los niveles y competencias establecidos para todo el ámbito nacional, la evaluación del profesorado y la auditoría curricular; mientras se proclama la potenciación de las escuelas y sus comunidades locales (SMYTH, 1993).

En definitiva, las nuevas formas de gerencialismo y el mercado favorecen *la dirección a distancia*, un nuevo paradigma de gobierno público. La dirección a distancia constituye una alternativa al control coercitivo y normativo. Los incentivos sustituyen a las restricciones. La norma de obligado cumplimiento se reemplaza por la rendición posterior de cuentas, basada en evaluaciones de la calidad o de los resultados. La coerción queda reemplazada por la autodirección -la apariencia de autonomía-. (BALL, 1993, GÓMEZ; MARTÍNEZ; BERNAD, 2004).

Las tecnologías políticas del Estado del Bienestar proporcionaron al personal experto poderes que les permitieron establecer *espacios cerrados*, en los que su autoridad no se ponía en cuestión. Frente a eso, en las formas de gobierno neoliberales, los poderes conferidos a los conocimientos positivistas del comportamiento humano del personal experto son transferidos a los regímenes calculadores de contabilidad y de gestión financiera; y sus espacios cerrados son ahora invadidos por un abanico de nuevas técnicas adscritas, para ejercer un control crítico sobre la autoridad, las técnicas presupuestarias, las técnicas de contabilidad y las auditorías son las más relevantes (ROSE, 1997).

En definitiva, que ahora, en plena expansión del neoliberalismo, el *currículo* esté más regulado *desde arriba* que en los '80, y que se vuelva a una radical separación entre la dirección y las prácticas pedagógicas, nos permite afirmar que las políticas neoliberales tendentes a ponerlo todo en manos del mercado, son compatibles con currícula cerrados y estructuras organizativas jerarquizadas, típicas de los planteamientos neoconservadores en educación (ROZADA, 2002).

1.2 NEOLIBERALISMO Y PEDAGOGÍAS CONSTRUCTIVISTAS: LA REFORMULACIÓN DEL PAPEL DEL PROFESORADO Y SU PROLETARIZACIÓN

Según Julia Varela (1991), el profesorado, sometido a las prescripciones técnicas de la psicología escolar, es cada vez menos una autoridad de saber -legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen-, y están cada vez más condenados a volverse profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores, en

estrecho contacto con el alumnado y con las familias; habiendo perdido su papel de únicos responsables de la tarea educativa (FEITO, 2008; EURYDICE, 2009).

Ante las pedagogías tradicionales, las nuevas *pedagogías* exigen del profesorado un control más difuso y menos visible, ya que toda imposición directa está mal considerada. La vigilancia y cuidado que deben ejercer sobre el alumnado tiene que ser dulce, pero inexorable, ya que sólo así podrán conducirlos al estado perfecto de auto-monitorización, autocontrol, autoevaluación, autodidaxia; o lo que es el mismo, a la interiorización y psicologización extremas. La identidad profesional del profesorado ya no estará, por tanto, vinculada tanto a la formación académica como a su capacidad de asimilar las nuevas teorías y prácticas psicopedagógicas en los que deben reciclarse permanentemente (VARELA, 1991; SENNETT, 2000).

En diferentes países el profesorado *se recicla* de acuerdo con teorías pedagógicas piagetianas o postpiagetianas: el *nuevo* profesor y la *nueva* profesora de las reestructuraciones docentes es, decididamente, una criatura *psi*. Programas enteros de formación y de entrenamiento docente utilizan una variedad de técnicas de inspiración psicológica para reorientar al profesorado: técnicas de sensibilización grupal, iniciación a las pedagogías constructivistas, grupos de trabajo de exploración, examen y modificación del yo (DE SILVA, 2000). Extrañamente, como contrapunto, la formación inicial del profesorado se mantiene casi inmutable.

En definitiva, se trata de formar subjetividades comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes y capaces de autocorregirse y autoevaluarse. Subjetividades de formación difusa, ya no centrada ni rígida, que están en estrecha interdependencia con un orden neoliberal que requiere identidades moderables y diversificadas, para un mercado de trabajo también cambiante y flexible (VARELA, 1995).

Al mismo tiempo, la intensificación del trabajo, típica de los procesos de expansión industrial, ha sido transferida al ámbito escolar. Por una parte, tenemos una población escolar muy masificada, encontrándonos con problemas de aprendizaje y de conducta. Al mismo tiempo, tenemos un aumento de las actividades administrativas, asistenciales y de carga

pública, que debe asumir el personal docente y que le alejan de su actividad pedagógica (GUERRERO, 2007).

La intensificación del trabajo docente es un síntoma evidente de su *proletarización* (DEMSTORE, 1990, APPLE, 1989). Estamos ante una doble pérdida de sentido del trabajo – de alienación al trabajo –: una pérdida ideológica, respecto del control de las decisiones que afectan a los objetivos de su trabajo; y una pérdida técnica, en relación con las decisiones que afectan la forma de materializarlo.

La aparición de la tecnoburocracia ha llevado a la descalificación profesional y simbólica del personal docente, ampliando la grieta entre el saber social y el saber de los y de las docentes; lo que ha ido generando una desensibilización ideológica, que se manifiesta en el sentimiento de los docentes de tener muy poca o nula responsabilidad sobre los resultados de su propio trabajo (DEMSTORE, 1990).

Así, el control sobre el trabajo de los docentes no se ejerce primordialmente en la tarea pedagógica, sino en los procesos de intensificación, descalificación y proletarización del trabajo docente, sobre premisas administrativo-economicistas y de reducción del poder de control del trabajo por parte de los propios docentes (APPLE, 1989, DAVINI, 1995); generando un espacio de autonomía regulada con un fuerte control sobre los contenidos y los libros de texto.

2 CONSTATACIÓN DE TENDENCIAS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS

2.2 LA REFORMA CURRICULAR Y SU PAPEL EN LA INCURSIÓN DE LAS RACIONALIDADES NEOLIBERALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Desde finales de los '70, se produjo la irrupción de una fuerte cultura pedagógica alternativa y crítica en el panorama curricular español. Este hecho tiene su explicación en los esfuerzos democráticos de muchos docentes, y en su búsqueda de prácticas educativas que rompieran con el autoritarismo y que promovieran valores democráticos. Fue en este período cuando los movimientos de renovación pedagógica ejercieron un papel de liderazgo en la reforma curricular (RODRÍGUEZ, 2001).

Este liderazgo supuso una ruptura con el academicismo de los modelos pedagógicos presentes en la Dictadura, en el que el alumnado era entendido como mero reproductor de conocimiento, y el profesorado como mero transmisor del mismo. La cultura pedagógica de los '80 supuso la adopción de un enfoque curricular centrado en el alumno, que le daba un especial relieve a la forma mediante la cual los y las estudiantes entendían y construían los conocimientos (RODRÍGUEZ, 2001). La idea central de esta propuesta fue que el alumnado debía ser agente activo en la construcción de sus propios conocimientos.

A partir de estos planteamientos, resultó *natural* recurrir a la psicología para intentar mejorar los procesos educativos. Como Julia Varela (1991) pone de manifiesto, este hecho hizo que el currículo acabara siendo colonizado por la psicología, proceso que ella mismo define como el triunfo de las pedagogías psicológicas. Así, el constructivismo se volvió pedagogía oficial,¹ como la había sido durante la Dictadura Franquista el pensamiento del nacionalcatolicismo.

De hecho, como reconoce al psicólogo catalán César Coll, cabeza visible de la reforma Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)², la mayor novedad de la propuesta de currículo oficial en la que él participó fue la adopción de un modelo constructivista. A este modelo le dieron una indiscutible fundamentación psicológica. César Coll (1991) afirma que es fundamental para los educadores y educadoras entender los procesos psicológicos que intervienen en estos aprendizajes. La nueva fundamentación psicológica llevó a definir los conocimientos que la escuela quería transmitir, así como los objetivos del propio proceso de enseñanza/aprendizaje. La concepción constructivista ponía el énfasis en el desarrollo de aquellos procesos psicológicos que condujeran al estudiante a participar activamente en la elaboración de la información requerida

¹ Entendiendo por pedagogía oficial el pensamiento que se vuelve dominante en un momento dado, que es cultivado y legitimado por el prestigio de las instituciones culturales, académicas y de investigación, y que es proclive a colonizar los aparatos técnicos de las administraciones que amparan determinadas políticas educativas mediante el lenguaje de expertos, inspectores y asesores (GIMENO, 2003).

² Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): Ley-marco del sistema educativo español, vigente desde 1990, y en proceso de reforma actualmente, ante la propuesta del actual gobierno español de aprobar una nueva ley de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuya propuesta definitiva está discutiéndose en estos momentos.

para el aprendizaje (RODRÍGUEZ, 2001), en la línea de las propuestas de autores como Ausubel en torno al aprendizaje significativo.

El propio Cesar Coll explicita claramente esta redefinición al explicar los principios y opciones fundamentales de la propuesta curricular de la reforma LOGSE:

El diseño curricular refleja una concepción constructivista de la intervención pedagógica, que trata de incidir sobre la actividad mental constructivista del alumno creando las condiciones favorecedoras para que los significados que este construye sean lo más ricos y ajustados posibles. Desde una perspectiva constructivista, la última finalidad de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en un amplio abanico de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) (COLL, 1995, p. 133).

El planteamiento constructivista se centra, pues, en la actitud activa del individuo en su proceso educativo, de modo que es a través de sus acciones, incluidas las planificadas en el seno de la escuela, como se va a construir como persona. De aquí que las teorías del aprendizaje que se presentan desde esta perspectiva traspasan el límite de la situación concreta del aprendizaje, entendido en un sentido estricto como adquisición de información específica sobre el medio. El aprendizaje se realiza mediante la configuración de construcciones que permiten al sujeto aprender, vinculando la información procedente del medio con la información que ya tiene, dotándola de significado y reorganizándola. Es decir, se trata de una concepción del aprendizaje en términos de organización significativa del conocimiento, mediante un proceso interno, activo y personal (AZNAR, 1992).

Desde el constructivismo se postula que la acción educativa debe promover la actividad mental constructiva del sujeto a los ámbitos cognitivo, afectivo y comportamental; y que mediante decisiones pedagógicas adecuadas se pueda crear todo un conjunto de condiciones y situaciones favorecedoras para que el sujeto vaya construyendo su propio conocimiento mediante experiencias de aprendizaje formal, no-formal e informal (AZNAR, 1992). En definitiva, la propia persona es el agente fundamental de construcción de su propio conocimiento (GÓMEZ OCAÑA; GARGALLO, 1993).

Un análisis crítico (RODRÍGUEZ, 2001) de la reforma curricular de la LOGSE nos muestra como las posiciones constructivistas en el modelo curricular contienen elementos fundamentales para las propuestas neoliberales. La socialización profesional de los docentes en tales supuestos está siendo un factor fundamental en su desarrollo y afianzamiento.

De acuerdo con las ideas de Foucault y de los foucaultianos, tendríamos dos aspectos en las mismas citas de César Coll que forman parte de la agenda neoliberal. El primero de ellos es la idea de individuo desocializado, que puede relacionarse con la perspectiva constructivista de la propuesta oficial de currículo. La segunda es el papel de la psicología en la construcción de esta idea de individuo.

A. LA REFORMA CURRICULAR Y EL ‘YO EMPRESARIAL’:

Foucault se sirvió del concepto de gubernamentalidad para delimitar la racionalidad política donde se articulan las técnicas de dominación, técnicas políticas que intentan imponer formas de conducta por medios coercitivos y de disciplina, y las técnicas del yo, dirigidas a que los individuos se impongan a sí mismos determinadas formas de conducta (BURCHELL, 1993). Una de las particularidades del neoliberalismo es que las técnicas del yo son cada vez más importantes. Los estudios llevados a cabo por algunos autores foucaultianos (GORDON, 1991, ROSE, 1992; BURCHELL, 1993, BARRY; OSBORNE; ROSE, 1996) ponen de manifiesto como en estos regímenes no hay prácticamente ninguna política, práctica gubernamental o ejercicio de poder que no apele a la responsabilidad de los individuos.

Así, el éxito del acto de gobernar se basa en la apelación directa a la racionalidad de los individuos. Gobernar, por tanto, depende cada vez más de las formas en las que los individuos conducen sus vidas de acuerdo a su propia individualidad, a las relaciones prácticas con ellos mismos en la manera de conducir sus vidas. Gobernar apela a aquello más profundo de su yo al hacer de la racionalidad la condición de su libertad de acción (BURCHELL, 1993).

Para los foucaultianos, la racionalidad en estos regímenes se define siempre en relación al mercado. En el liberalismo, la racionalidad de

gobierno se derivó de respetar el mercado como una entidad casi-natural, que necesitaba de la no-interferencia del gobierno para su crecimiento. Sin embargo, necesitaba que las personas adoptaran iniciativas privadas para mantener este crecimiento. En este sentido, en las sociedades liberales, las personas debían invertir de nuevo en el mercado el dinero ganado, de manera que se asegurara que el mercado seguiría creciendo y generando ganancias. De la misma manera, se esperaba que cada persona protegiera el desarrollo del mercado mediante su apoyo a las posiciones políticas que limitaban la intervención del gobierno en los negocios privados (RODRÍGUEZ, 2001).

En el neoliberalismo esta racionalidad da un giro importante. En este caso, el gobierno no sólo toma prestadas sus prácticas del mercado, sino que el mercado se vuelve en sí mismo la racionalidad de gobierno. El mercado no es aquí una entidad independiente, todo lo contrario, se entiende como una entidad que existe y puede existir solo bajo ciertas condiciones políticas y legales que deben ser construidas por el gobierno (BURCHELL, 1993). Entre estas condiciones, la fundamental es el establecimiento de una cultura empresarial, es decir, de una cultura que fomente que tanto las personas como las organizaciones funcionen como el mercado mismo. Para garantizar que la competitividad y el juego empresarial del mercado se desarrollan en su máxima capacidad, el neoliberalismo propone que todas las formas de conducta funcionen bajo la racionalidad del mercado; es decir, con una racionalidad empresarial en la que todo repercute en beneficio propio. En el neoliberalismo, la esfera fundamental sobre la que se proyecta esta cultura empresarial es el propio sujeto. Las personas son llamadas, en el proyecto neoliberal, a asumir la responsabilidad sobre ellas mismas, a tomar su vida como un proyecto personal en que ellas se vuelven empresarias de su propio yo (ROSE, 1992).

Este acercamiento al concepto de gubernamentalidad neoliberal nos permite reconocer en los planteamientos de César Coll la presencia de este *yo empresarial*. De acuerdo con Coll (1991, 1995), es el individuo el que toma sobre sí mismo la responsabilidad de aprender. Más aún, el aprendizaje es entendido como una actividad empresarial que va más allá de las acciones presentes, y que prepara al estudiante para resolver de forma satisfactoria, es decir, a su favor, situaciones en las que el profesorado no

estará presente. Esta idea de aprendizaje, que adopta la forma empresarial, asume que este proceso lleva a la satisfacción personal siempre que se lleve a cabo de manera adecuada (RODRÍGUEZ, 2001).

B. EL PAPEL DE LA PSICOLOGÍA:

Nikolas Rose (1992, 1996) defiende que la psicología, tal y como está instituida a partir de una metafísica del sujeto, funciona en la racionalidad neoliberal como una técnica del yo, que conduce a que cada uno y cada una se entienda a sí misma como una empresa. Por una parte, la psicología le aporta al individuo una entidad como ser autónomo y separado del resto. Esta disciplina asume que existe el ser que puede limitarse a los confines de uno mismo y que puede explicarse dentro de estos mismos límites. Por otra parte, proporciona el conocimiento necesario para entender el funcionamiento de las personas como individualidades y para entender la naturaleza de sus deseos. En definitiva, ofrece una forma de pensar en un mismo como ser autónomo, así como una forma de llegar a transformar esta autonomía en satisfacción y realización personal. Le deja al individuo la responsabilidad de esforzarse para alcanzar su autonomía de la manera más productiva posible.

A la luz de esta argumentación, tanto la guía ofrecida en la reforma del currículo por parte de la psicología, así como la manera en la que se da a entender al profesorado que esta guía garantizaría las condiciones necesarias para el correcto aprendizaje, se nos muestran ahora como parte de las tecnologías del yo (RODRÍGUEZ, 2001). Podemos decir, entonces, que es esta tecnología la que dirige las prácticas autorreguladoras del alumnado, que hacen que lleven a cabo los aprendizajes de la manera más eficiente posible, y que puedan finalmente sacar el mayor beneficio y satisfacción de sus aprendizajes.

En resumen, todo aquello manifestado en relación a la reforma curricular, nos lleva a pensar que esta reforma en el Estado Español se llevó a cabo bajo los dominios de la gubernamentalidad neoliberal. La noción de neoliberalismo como racionalidad política nos permite mirar la reforma curricular española con otros ojos. La manera en la que los fundamentos psicológicos del currículo oficial operacionalizaron las tecnologías del

yo parece significar ahora una legitimación de la racionalidad política neoliberal. El énfasis puesto en la responsabilidad del estudiante con respecto a sus propios procesos de aprendizaje se muestra ahora como una ilustración del yo empresarial promovido por esta racionalidad.

Sin pretenderlo, los defensores y defensoras de una educación más humanista, social y cultural, orientada a finalidades como la constitución de una ciudadanía fundamentada en la libertad, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia, sustentada en personas críticas y creativas; es decir, que afirman la importancia de la educación per se, acaban siendo coartada para la introducción de las lógicas y las prácticas neoliberales. Desgraciadamente, las prácticas educativas que se derivan de este credo humanista, que además aparentemente parecen opuestas a las necesidades y demandas del mundo de la economía, acaban conduciendo a la recreación de un universo sociocultural idealizado en su desconexión de lo económico, pero que acaba favoreciendo y conformando los cuerpos a favor de las nuevas lógicas del capital (CABRERA, 2003).³ El sistema se muestra así capaz de fagocitar los planteamientos críticos y reformular sus propuestas desde compromisos híbridos capaces de sortear la crítica y, a la vez, de mantener los objetivos hegemónicos (BOLTANSKY; CHIAPELLO, 2002).

2. 2. LA MERCANTILIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: SEÑALES DE UN PROCESO

Una de las evoluciones a considerar es la que se da en relación con el concepto de calidad. Éste ha ido derivando desde su vinculación al precepto de igualdad, considerando que el sistema educativo debe alcanzar la eliminación de las desigualdades entre el alumnado, hacia su vinculación a los resultados medibles y a otros conceptos como los de excelencia y competitividad (DE PUELLES, 1999). La fórmula que se ha impuesto hoy y que podemos encontrar claramente explicitada en la LOMCE es

³ En los últimos intentos de reforma educativa impulsados por los gobiernos del Partido Popular en el Estado Español, que se concretan en la propuesta de la LOMCE, de la que hablaremos más adelante, está produciéndose un proceso de sustitución, en el discurso educativo, de las referencias a planteamientos constructivistas, por una ética del esfuerzo personal (ROZADA, 2002), de un cariz más marcadamente neoconservador. A pesar de eso, la influencia de los planteamientos constructivistas sigue siendo un elemento fundamental por a entender el sistema educativo español.

la de hacer equivalente calidad y rendimiento académico (FORO DE SEVILLA, 2013)⁴.

Al mismo tiempo, en las diversas reformas del sistema educativo se mantiene una tensión entre los preceptos de libertad y de igualdad. Esta tensión se va decantando gradualmente por el precepto de libertad, cada vez de manera más evidente y más explícita (DE PUELLES, 1999). La pretensión de consolidar la libertad de elección de los usuarios y usuarias, fundamentalmente de padres y madres, marca también las reformas. Medidas como el cheque escolar -en proceso de extensión-, la posibilidad de hacer uso de otros criterios por parte de los centros en el momento de admitir alumnos⁵, el continuo crecimiento de los conciertos educativos con centros privados, manifiestan dicha tendencia. A esta tendencia, el actual borrador de la LOMCE, añade en su artículo 84 la posibilidad de elegir centros segregados por sexo, los cuales tendrán derecho a concierto económico y formarán parte de la red del sistema educativo (FORO DE SEVILLA, 2013).

La escuela española se ve empujada a adquirir un talante marcadamente empresarial, tanto para atraer alumnado como para

⁴ En este sentido, encontramos especialmente significativo el artículo 122 de la LOMCE, en su apartado 4, que recoge esta lógica y describe algunas de las prácticas que la harán posible, y que vamos a ir describiendo en este apartado. Dice la propuesta de ley: “Se promoverán las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva. Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros. Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad. A tal fin, los centros educativos deberán presentar una planificación estratégica que deberá incluir el marco temporal, los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, la gestión a desarrollar y las medidas necesarias para alcanzar los objetivos, y que estará sometida a rendición de cuentas. [...] Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros educativos la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros. Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. [...] Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los Directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa.” (ESPAÑA, LOMCE, Art.122, Apdo.4, 2013).

⁵ Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, con fecha del 22 de marzo de 2013, se aprobó el reglamento de admisión de alumnado para el curso 2013/14 que otorgo más importancia a criterios que dispone el centro, como el haber sido antiguo alumno, sobre el criterio del nivel de renta, que pierde peso; a la vez que disminuyó la relevancia del criterio de la zona de residencia, al alterar el mapa escolar, generalizándose -salvo en tres ciudades- la aplicación del distrito único. En la presentación del nuevo reglamento la Consellera de Educación ha destacado que las nuevas condiciones de baremación permitirán a las familias “poder elegir el centro por criterios académicos, calidad de la enseñanza o proyecto educativo” y “aumentar la competitividad de los centros por tener más demanda de alumnado [...] al mismo tiempo que favorecerá la especialización curricular de los mismos” (Extractos de la noticia publicada en la web oficial de la Conselleria de Educación el 22/03/2013. Se puede consultar en la siguiente dirección web: <http://www.cece.gva.es/es/agenda.asp?id=1292>).

conseguir fondos adicionales. El planteamiento esencial, coherente con los planteamientos mercantilizadores, es que las escuelas maximicen su control presupuestario para conseguir ventajas competitivas sobre el resto de escuelas (ANGUS, 1993, FORO DE SEVILLA, 2013); produciéndose un proceso de acercamiento del papel de los directores escolares a los de gestores empresariales (WHITTY; POWER; HALPIN, 1999). De hecho, podemos ver como se ha producido una evolución del uso de la evaluación en las diversas reformas del sistema educativo español, con la pretensión de ponerla al servicio de la diferenciación entre centros, al ir vinculándola con la publicidad de sus resultados (ROZADA, 2002). Un buen ejemplo de esta tendencia lo encontramos en la LOMCE, que establece una serie de evaluaciones estandarizadas en los niveles finales de cada ciclo educativo (LOMCE, Art. 20, 28 y 29), cuyos resultados deberán ser públicos en cada centro (sin que consten los datos personales del alumnado), en una práctica que la ley presenta como de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad (LOMCE, Art. 143 y 147). Esto permitiría una elección de centro en base a los resultados, que, como hemos comentado, se convierten en indicadores casi absolutos de calidad, dando lugar a una dinámica competitiva y mercantil propia del modelo neoliberal que venimos describiendo.

En este contexto no es casual que se potencie el liderazgo de las figuras directivas en tanto que gestoras de estas unidades de producción en las que parecen mudar las instituciones de enseñanza (ANAYA et al. 2002). La imitación de la empresa encontró su lógica prolongación en la voluntad de poner a la cabeza de las unidades descentralizadas a *verdaderos patrones* encargados de aplicar eficazmente las políticas de modernización decididas desde arriba, capaces de movilizar las energías, de introducir las innovaciones y controlar a los docentes en la base.

Los partidarios y partidarias del neoliberalismo en el sistema educativo insisten en la importancia de uno verdadero líder al frente de las escuelas, contrapartida organizativa esencial en la constitución de un mercado escolar. La lógica es diáfana: si la escuela es una empresa productora de un servicio, si depende de una eficacia medible, si su gasto es necesario que sea contenido y reducido, es necesario colocar al frente de la organización docente a un verdadero organizador que sea capaz de dirigir un equipo y

que pueda ser considerado como el responsable de la producción de *valor añadido* de su *empresa* (LAVAL, 2004). Esta tendencia se intensifica en la LOMCE, que regula la función directiva con novedades relevantes en cuanto a su capacidad de decisión en temas de personal, de financiación y de control, reforzando al mismo tiempo el papel de las administraciones en su selección (LOMCE, Art. 135). Se potencia así la profesionalización de la dirección escolar como gerente, experto en gestión económica, empresarial y de recursos humanos (FORO DE SEVILLA, 2013).

Paralelamente, la concepción de la eficacia que se ha ido imponiendo progresivamente en la educación, considera que la eficacia siempre es medible, que puede atribuirse a dispositivos, métodos y técnicas enteramente definidos, estandarizados y reproducibles a gran escala; a condición de una formación, de una profesionalización, de una evaluación y de un control de los agentes de ejecución, es decir, del profesorado. La puesta en marcha de un verdadero culto a la eficacia y al rendimiento, ha dado lugar al descubrimiento y la clasificación de las *buenas prácticas* innovadoras que deberán ser transferidas y extendidas a todas las unidades de enseñanza (COMPAGNON; THÉVENIN, 1995).

En la interpretación dominante, la innovación como sinónimo de calidad se ha vuelto un fin en sí misma; que debe constituir el objeto de una gestión particular, en la que coinciden expertos en pedagogía y administradores. En este sentido, la calidad define una norma de funcionamiento tanto para la organización escolar como para todas las instituciones, cualquiera que sea su naturaleza y su objetivo, norma que es la misma que la de las empresas en un mercado competitivo (LAVAL, 2004).

En definitiva, eso es lo que entiende el modelo neoliberal por *autonomía escolar*: la delegación en las escuelas de la responsabilidad en una serie de tareas de gestión y control presupuestario, estableciendo mecanismos centrales de control y auditoría en relación a los resultados (ANGUS, 1993).

Al mismo tiempo, se profundiza en el proceso de subordinación de los contenidos formativos a las necesidades del mercado, como se pone de manifiesto con total claridad, por ejemplo, en la exposición de motivos de la reforma de la formación profesional – Ley Orgánica 5/2002,

publicada en el BOE del 20/06/2002 —, donde a pesar de hacerse referencia también a la necesidad de adaptar el sistema de formación profesional a las expectativas y situaciones personales y profesionales (Artículo 1, Apartado 2), se puede leer que “en función de las necesidades del mercado de trabajo y de las cualificaciones que este requiere, se desarrollarán las ofertas públicas de formación profesional” (apartado de exposición de motivos), así como “la evaluación de la calidad del sistema debe conseguir su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo” (apartado de exposición de motivos).

En resumen, en el sistema educativo español se han ido produciendo, y siguen produciéndose, una serie de reformas que ponen de manifiesto el proceso de mercantilización de nuestro sistema educativo. Un proceso que vendría marcado por la gestión de los centros públicos con criterios ‘privados’, la reducción del gasto público, la subordinación de los contenidos formativos a las necesidades del mercado y la implementación de nuevos sistemas de evaluación y auditoría.

REFERENCIAS

- ANAYA, G. et al. La Quiebra del sistema dual en el sistema educativo del País Valenciano. *Arxius de Ciències Socials*. Valencia, n. 7, p. 275-298, 2002.
- ANGUS, L. Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. In: SMYTH, J. (ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, 1993.
- APPLE, M. W. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós: MEC, 1989.
- _____. *Educar “como Dios manda”: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- AZNAR, P. El constructivismo en la Educación. In: AZNAR, P. (Coord.). *Constructivismo y educación*. Valencia: Ediciones Tirant lo Blach, 1992.
- BALL, St. J. *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. Introduction. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

- BEARE, H. Education's corporate image. *Unicorn*. Australian College of Education. Canberra, v. 8, n. 1, p. 12-28, 1982.
- BIRGIN, A. *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el trabajo: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel Educación, 1999.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.
- BONAL, X. La política educativa: Dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996). In: GOMÁ, R.; SUBIRATS, J. (Coord.). *Políticas públicas en España: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BONAL, X.; ESSOMBA, M. A.; FERRER, F. (Coord.) *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Editorial Mediterrània-Fundació Bofill, 2004.
- BOURDIEU, P. Penser la politique. *Actes de Recherche en Sciences Sociales*. Paris, v. 71, n. 71-72, p. 2-4, 1988.
- BROWN, P. The third wave: education ant the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*. Cardiff, v. 11, n. 1, p. 65-83, 1990.
- BRUNET, I.; BELZUNEGUI, A. *Flexibilidad y formación*. Una crítica sociológica al discurso de las competencias. Barcelona: Icaria, 2003.
- BURCHELL, G. Liberal government and techniques of the self. *Economy and Society*. London, v. 22, n. 3, p. 267-282, 1993.
- CABRERA, B. Por la vía de los hechos: educación, trabajo y retórica. In: Conferencia de Sociología de la Educación, X., 2003, Valencia, España. *Anais...* Valencia, España: [s.n.].
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE PROBLEMAS DE LA ECONOMÍA, EL EMPLEO Y LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES. COMPETENCIAS PROFESIONALES (CIDEC). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. *Cuadernos de Trabajo, Formación, Empleo, Cualificaciones*. San Sebastián, n. 27: Gobierno Vasco y FSE, 2004.
- COLL, C. Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pegagogía*. Barcelona, n. 188, p. 8-11, 1991.
- COLL, C. *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós, 1995.
- COMISIÓN EUROPEA. *El Marco Europeo de Calificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2009.

- COMPAGNOM, B.; THÉVENIN, A. *L'École française et la société française*. París: Complexe, 1995.
- DAVINI, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Piadós, 1995.
- DE SILVA, T. T. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. In: SILVA, T. T. (Coord.). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 2000.
- DE PUELLES, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos, 1999.
- DEMSMORE, K. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Formación del profesorado*. Valencia: Universitat de València, 1990.
- EURYDICE. *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Madrid. Ministerio de Educación, 2009.
- ENGUITA, M. F. La educación en una sociedad en cambio. In: ENGUITA, M. F. (Coord.). *Sociología de las instituciones de educación*. Barcelona: Horsori, 1998.
- ENGUITA, M. F.; TERRÉN, E. (Coord.) *Repensando la organización escolar*. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Madrid: Akal, 2008.
- ESPAÑA. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín oficial del Estado, Madrid, 10 dec. 2013.
- _____. Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOPEG) n.º 5.2002, de 20 de junho. Boletín Oficial del Estado, Madrid.
- _____. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 4 oct. 1990.
- FEITO, R. Buenos profesores: un análisis sociológico de práctica educativa excelente. In: ENGUITA, M. F.; TERRÉN, E. (Coord.) *Repensando la organización escolar*. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Madrid: Akal, 2008.
- FORO DE SEVILLA. *Manifiesto: por otra política educativa*. Madrid: Morata, 2013.
- FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN DE RECURSOS HUMANOS (FUNDIPE). *Informe sobre empleabilidad*. Madrid, 2003. Disponible en: <<http://www.fundipe.es/publicac.htm>>. Acceso en: 22 fev. 2013.
- GIDDENS, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad, 1994.

- GIMENO, J. La pedagogía oficial. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 326, p. 106-109, 2003.
- GÓMEZ OCAÑA, C.; GARGALLO, B. Las bases de una concepción constructivista de la educación. Implicaciones pedagógicas. In: GARFELLA, P.R. (Coord.). *Construcción humana y procesos de estructuración: propuestas de intervención pedagógica*. Valencia: Nau Llibres, 1993.
- GÓMEZ, L; MARTÍNEZ, I.; BERNARD, J.C. Racionalidades neoliberales y educación: efectos políticos e identitarios. In: MOLPECERES, M. A. (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo: CINTERFOR-OIT, 2004.
- GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). *The foucault effect: studies in governmentality*. London: Harvester: Wheatsheaf, 1991.
- GUERRERO, A. El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. In: PALOMARES, F. F. (Coord.) *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación, 2007.
- LAVAL, C. *La escuela no es una empresa*. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós, 2004.
- MORGENSTERN, S. La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Brasil, n.11, p. 117-148, 2000.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, J.M. *Apuntes para un trabajo en sociología de la desigualdad educativa*, 1998. Disponible en: <<http://www.arrakis.es/~jomperez/apuntes.htm>>. Acceso em: 01 jun. 2000
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. *El discurso de la empleabilidad y las funciones del sistema educativo: repercusiones para la Sociología de la Educación*. In: Conferencia de Sociología de la Educación, X., 2003, Valencia, España.
- RIFKIN, J. *La era del acceso*. La revolución de la nueva economía. Barcelona: Paidós, 2000.
- RODRÍGUES, E. Neoliberalismo, educación y género. *Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 2001.
- ROSE, N. Governing the enterprising self. In: HEELAS, P; MORRIS, P. (Ed.). *The values of the enterprise culture*. London: Routledge, 1992.
- _____. *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. El gobierno de las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*. Barcelona, n. 29, p. 25-40, 1997.

ROZADA, J.M. *Las reformas y lo que está pasando*. In: Encuentro Bional de la Fundación Icaria, IX., 2002, Gijón, España.

SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel, 1994.

SENNETT, R. *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000.

SMYTH, J. Introducción. In: SMYTH, J. (Ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, 1993.

SULTANA, P. Education and social transición: vocationalism, ideology and the problems of development. *International Review of Education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning: Alemania, v. 41, n. 3-4, p. 199-221, 1995.

TERRÉN, E. *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos, 1999.

VARELA, J. El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 198, p. 56-59, 1991.

VARELA, J. Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. In: LARROSA, J. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.

WHITTY, G; POWER, S. Y HALPIN, D. *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata, 1999.

SOBRE OS AUTORES

CANDIDO GIRALDEZ. VIEITEZ

Sociólogo, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Brasil, Faculdade da qual foi Diretor. Realizou Pós-Doutorado na *Universidad Complutense de Madrid*, Espanha. Autor dos livros: “Os professores e a organização da escola”; “Trabalho associado: cooperativas e empresas de autogestão” e “Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão”, dentre outras publicações. E-mail: vieitez@cebinet.com.br.

ERIKA PORCELI ALANIZ

Docente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, Brasil. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Parecerista *ad doc* da revista *Org&Demo* da FFC – UNESP, e da *Coloquium Humanarium* da Unoeste de Presidente Prudente. Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília, com bolsa do CNPq. Experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática; educação e trabalho; formação profissional; trabalho associado e autogestão. E-mail: porcelierika@yahoo.com.br.

FERNANDO MARHUENDA FLUIXÁ

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y Profesor Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universitat de València, España. Sus intereses de investigación se centran en las relaciones entre educación y trabajo, formación profesional, transiciones de la juventud a la vida adulta y formación, empleo e inclusión social de personas en situación de riesgo. E-mail: fernando.marhuenda@uv.es.

GRISELDA ALFARO

Doctora en Humanidades, en Área de Derecho y Abogada. Docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Becaria Perfeccionamiento Salud Investiga, Ministerio de Salud de la Nación Argentina. E-mail: gryalfaro@yahoo.com.ar.

HENRIQUE TAHAN NOVAES

Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Brasil. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação. Autor dos livros: “O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas”, Expressão Popular/Fapesp, 2007; “O retorno do caracol à sua concha: alienação e desalienação em cooperativas e associações de trabalhadores”, Expressão Popular, 2010; e “Reatando um fio interrompido: a relação universidade movimentos sociais na América Latina”, Expressão Popular/Fapesp, 2012. E-mail: hetanov@yahoo.com.br.

IGNACIO MARTÍNEZ MORALES

Doctor en Sociología y profesor en el Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València, España. Ha participado en diferentes proyectos de I+D y publicaciones en torno a proyectos de intervención socioeducativa con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, así como sobre el abandono escolar temprano y las políticas educativas desde las que afrontarlo. Su labor docente se centra en el ámbito de la Sociología de la Educación. E-mail: ignacio.martinez@uv.es.

JOAN CARLES BERNAD I GARCIA

Doctor en Psicología Social y Psicología de las Organizaciones y Profesor en el Departamento de Psicología Social de la Universitat de València, España. Está interesado en la comprensión de fenómenos sociales como la configuración de la identidad desde una mirada sociohistórica y socioconstruccionista, y los procesos de vulnerabilidad y exclusión social. Ha participado en diversos proyectos de investigación centrados en poblaciones en situación de riesgo social. E-mail: joan.c.bernad@uv.es.

MARIÁngeLES MOLPECERES PASTOR

Doctora en Psicología Social y profesora en el Departamento de Psicología Social de la Universitat de València, España. Sus intereses de investigación se centran en torno a las cuestiones de construcción de la identidad por medio de la interacción

y a las herramientas emergentes de participación e intervención social en el mundo contemporáneo. Ha participado en diversos proyectos relacionados con las trayectorias de inserción en poblaciones vulnerables. E-mail: angeles.molpeceres@uv.es.

NEUSA MARIA DAL RI

Professora Livre-Docente III da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Brasil, e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Realizou Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutorado na Universidade do Minho, Portugal. É editora da Revista ORG&DEMO, líder do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia e Bolsista PQ do CNPq. Publicou os livros: “Trabalho associado: cooperativas e empresas de autogestão” e “Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão”, dentre outras publicações. E-mail: neusamdr@terra.com.br.

ROBERTO MARIO ELISALDE

Profesor e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Doctor en Historia. Postdoctorado en Educación en la Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Brasil. Director del Programa de Investigación, docencia y articulación social: movimientos sociales y educación popular (PIMSEP-FFyL-UBA). Integrante y co-fundador de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), organización fundadora de los Bachilleratos Populares. Autor del libro “Trabajadores y educación en Argentina”. E-mail: relisalde@hotmail.com.

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Possui mestrado em Educação pela UNESP, doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Portugal, realizado em 2007 e pós-doutorado em Educação pela Universidade de Valência, Espanha, realizado em 2012. Investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em 2007. Autora dos livros “Cidadania da mulher professora” e “Gênero e poder local”. E-mail: tamb@terra.com.br.

SOBRE O LIVRO

Formato	16 x 23 cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867
Revisão/ Normalização:	Karenina Machado Gislaine Kessia T. Reis
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos
Assessoria técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Produção gráfica:	Giancarlo Malheiro Silva

2015

Impressão e acabamento

Gráfica Campus
Unesp -Marília - SP

Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais:

Argentina, Brasil, Espanha e Portugal

O livro Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal é uma coletânea de estudos de notável originalidade. Reunidos na forma de capítulos, esses estudos versam sobre temas distintos que, a despeito de suas especificidades, convergem de muitas maneiras. Do ponto de vista acadêmico, trata-se de obra relevante em seu conjunto, que pode estimular novos estudos e pesquisas, bem como o aprofundamento das temáticas apresentadas. Essas qualidades são mais do que suficientes para justificar a sua divulgação e disseminação para a comunidade acadêmica e pessoas interessadas como um todo.

Lalo Watanabe Minto
Docente do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNICAMP

ISBN 978-85-7983-682-4



9 78 85 79 83 82 4