

DEMOCRACIA E POLÍTICAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

Liliam Faria Porto Borges e Neiva Galina Mazzuco
(organizadoras)

Ivo Tonet · Luciano Cavini Martorano · Ramón Casanova
Beatriz Fernández Cabrera · Francis Mary G. Nogueira
Maria Lúcia F. Rizzotto · Beatriz Augusto de Paiva · Nildo Domingos
Ouriques · Cristiane Regina Corbari · Leda Aparecida V. N. de Gouvêa
Amélia Kimiko Noma · Eneida Oto Shiroma · Suze Scalcon

Democracia e políticas sociais na América Latina

São Paulo



2009

© 2009 by Liliam Faria Porto Borges e Neiva Galina Mazzuco

Direitos desta edição reservados à Xamá VM Editora e Gráfica Ltda.

Proibida a reprodução total ou parcial, por quaisquer meios,
sem autorização expressa da editora.

Edição: Expedito Correia

Capa: Hécio Fonseca

Revisão: Estela Carvalho

Editoração eletrônica: Xamá Editora

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

ISBN 978-85-7587-114-0

216 páginas

Inclui bibliografias

Xamá VM Editora e Gráfica Ltda.

Rua Professor Tranquilli, 27 - Vila Afonso Celso

CEP 04126-010 - São Paulo (SP) - Brasil

Tel.: (011) 5083-4649 Fax: (011) 5083-4229

www.xamaeditora.com.br vendas@xamaeditora.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 7

MARXISMO E DEMOCRACIA, 9

Ivo Tonet

DEMOCRACIA BURGUESA E APATIA POLÍTICA, 23

Luciano Cavini Martorano

O DEBATE SOBRE A DEMOCRACIA NA TRADIÇÃO HISTÓRICA DA SOCIAL-DEMOCRACIA, 37

Liliani Faria P. Borges

DEMOCRACIA E POLÍTICAS SOCIAIS NA TRANSIÇÃO VENEZUELANA: ENTRE O CAPITALISMO ASSISTENCIAL E A DEMOCRACIA SOCIALISTA, 61

Ramón Casanova

OS CONSELHOS COMUNAIS: SUBJETIVIDADES E RUPTURAS DO MUNDO POPULAR VENEZUELANO, 77

Beatriz Fernández Cabrera

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: AS MISSÕES ROBINSON, RIBAS E SUCRE E O ESTADO VENEZUELANO INSCRITO NA CONSTITUIÇÃO DE 1999, 105

Francis Mary G. Nogueira e Maria Lúcia F. Rizzotto

UMA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS: QUÃO DISTANTE ESTÁ O HORIZONTE?, 121

Beatriz Augusto de Paiva e Nildo Domingos Ouriques

A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: UMA MEDIDA DEMOCRÁTICA, 139

Cristiane Regina Corbari e Neiva Gallina Mazzuco

EDUCAÇÃO FEMININA NA ÓTICA DO UNICEF: PANACÉIA PARA O COMBATE À POBREZA?, 157

Leda Aparecida V. N. de Gouvêa e Arnélia Kimiko Noma

SENTIDOS DA DESCENTRALIZAÇÃO NAS PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO, 179

Eneida Oto Shiroma

O PRAGMATISMO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR, 193

Suze Scalcon

APRESENTAÇÃO

Pesquisadores e estudiosos que se debruçam sobre as políticas sociais apontam, de uma ou outra forma, para uma axiologia, afinal, tais preocupações estão ancoradas em questões imediatamente postas nas práticas das sociedades, especialmente no que se tem chamado “questão social”. A tensão das classes expressa-se de forma muito evidente nas áreas que dizem respeito a tais políticas. Assim, entendemos que no interior das políticas sociais é possível compreender determinações diversas que nos permitem apreender o real a que estamos submetidos nesta região periférica do mundo do capital.

A tentativa de contribuir com esse entendimento não se descola de uma disposição de intervir teórica e politicamente junto à realidade circundante, e é com esse objetivo que o Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, apresenta à comunidade acadêmica e interessados em geral a quarta publicação sobre políticas sociais, precedida por *Estado e políticas sociais no Brasil* (Edunioeste, 2001), *Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná* (Edunioeste, 2003) e *Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina – Brasil* (Xamã, 2007).

O conjunto de artigos aqui reunidos expressa interlocuções importantes e cada vez mais amplas do grupo de pesquisa e reforça a consciência de que o debate é o fundamento da reflexão teórica e da análise política.

Os artigos apresentados nesta coletânea são produto das conferências e mesas redondas do 3º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, assim como de pesquisas desenvolvidas pelo próprio GPPS e contatos com pesquisadores de outras instituições. Nesse sentido, é necessário destacar os vários seminários internos promovidos pelo grupo, com a presença de estudiosos que se dispuseram a nos visitar e a estabelecer fecundos debates teóricos em relação a nossas pesquisas e objetos de estudo. Também vale lembrar a rica parceria do GPPS com o Centro de Estudos do Desenvolvimento (Cendes), da Venezuela, que de forma generosa recebeu nossos pesquisadores e, da mesma forma, enviou membros para participarem de nosso seminário, ampliando o diálogo e as possibilidades de pensarmos o momento diferenciado que a América Latina vive neste início de século XXI.

A constituição do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE/Unioeste), *campus* de Cascavel, foi

o terceiro aspecto valorizador das interlocuções do grupo e permitiu a ampliação das possibilidades de trânsito de pesquisadores e estudantes, possibilitando-nos o encontro de grandes amigos e estudiosos, hoje reunidos nesta coletânea.

A questão que unifica a publicação – a democracia e sua interface com as políticas sociais – é apresentada numa multiplicidade de olhares e perspectivas. Os artigos de Ivo Tonet, Luciano Cavini Martorano e Liliam Faria P. Borges procuram pontuar questões acerca dos limites da democracia burguesa e das possibilidades de pensá-la a partir do marxismo.

A experiência venezuelana, na perspectiva da democracia, é apresentada nos estudos de Ramón Casanova, Beatriz Fernández Cabrera e no trabalho de Maria Lúcia F. Rizzotto e Francis Mary G. Nogueira. O artigo de Beatriz Augusto de Paiva e Nildo Domingos Ouriques amplia a discussão para toda a América Latina.

Em relação às políticas educacionais, trazemos o resultado das pesquisas de Leda Aparecida V. N. de Gouvêa e Amélia Kimiko Noma, Suze Scalcon, Eneida Shiroma e de Neiva Gallina Mazzuco e Cristiane Regina Corbari.

Com este conjunto de textos, esperamos contribuir com o debate acerca das políticas sociais e, de forma mediada, no movimento coletivo da compreensão do real, fundamental para nossa ação teórica e política.

Cascavel, junho de 2009.

Liliam Faria P. Borges e Neiva Galina Mazzuco

MARXISMO E DEMOCRACIA

*Ivo Tonet**

Introdução

O tema, assim colocado pelo título, é por demais vasto. Faz-se necessária uma delimitação. Falar em marxismo pode dar a idéia de que exista uma doutrina homogênea e coerente com esse nome. O que de fato existe é uma tradição marxista, complexa e contraditória, na qual se entrecruzam variadas interpretações do pensamento de Marx. Com posições, às vezes, muito conflitantes e excludentes. Mas, todas elas se reportando ao pensamento do fundador dessa tradição.

De modo que falar em marxismo e democracia num sentido tão amplo seria abordar a história dessas variadas interpretações do pensamento de Marx e dos que se pretendem seguidores dele acerca dessa problemática, o que, obviamente, não é realizável em tão pouco espaço, nem seríamos nós competentes para tal empreitada.

Por isso, preferimos ater-nos apenas ao que julgamos seja o pensamento de Marx a respeito dessa questão. E mesmo assim, sabendo que circunstâncias históricas determinadas levaram a colocar essa questão, a nosso ver, de modo equivocado. Vale dizer, a discussão, em geral, começa por colocar a questão desta forma: Marx é contra ou a favor da democracia? É claro que, colocada assim a questão, não é difícil, ao examinar a obra dele, encontrar argumentos para sustentar qualquer uma das duas posições. Especialmente a primeira.

Entendemos que o caminho deve ser diferente. O ponto de partida não deve ser o exame dos textos em que Marx se refere explicitamente à questão da democracia. Infelizmente, é isso o que costuma acontecer, com o conseqüente descaminho de toda a problemática. A nosso ver, o ponto de partida deve ser o estabelecimento da natureza do pensamento de Marx, sua arquitetura fundamental, para, em seguida, compreender aquela pro-

* Professor de Filosofia do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes da Universidade Federal de Alagoas. Doutor em Educação.

blemática a partir desse fio condutor. Isto porque o sentido de qualquer questão (no caso, da democracia) só aparecerá efetivamente quando ela for remetida à arquitetura do conjunto da obra desse autor. Só então as referências explícitas que o autor faz a essa questão ganharão seu verdadeiro sentido.

Aliás, essa necessidade de não isolar qualquer tema do conjunto da obra de um autor é um princípio heurístico que deveria nortear a compreensão de qualquer problema, de qualquer autor, e não apenas de Marx.

O pano de fundo dessa discussão

Para situar melhor essa problemática, cumpre fazer referência ao momento histórico-social que deu origem à forma particular como ela é abordada e ao equívoco acima mencionado. Esse momento tem por epicentro a revolução soviética de 1917.

Ao fazer uma crítica, teórica e prática, do caminho reformista trilhado pela social-democracia alemã, a revolução soviética recolocou na ordem do dia a perspectiva original marxiana, de caráter radicalmente crítico e revolucionário. Tratava-se de erradicar o capital e, com ele, o conjunto da sociabilidade burguesa, e não de reformá-los.

Desse modo, a revolução reivindicava-se como a realização prática da doutrina marxiana. Basta ler o livro de Lenin, escrito antes da revolução, intitulado *O Estado e a Revolução*, para perceber isso com toda clareza.

A erradicação da sociabilidade burguesa implicava não apenas a superação de sua base material, mas também do conjunto das objetivações que se originavam dela. Desse modo, o conjunto de instituições, direitos e liberdades que compunham a democracia e a cidadania também deveria ser suprimido, por ser constitutivo da ordem burguesa. A suposição era de que, eliminando a totalidade da sociabilidade burguesa, se estaria construindo uma forma de sociabilidade inteiramente nova e superior. À ordem burguesa, centrada no indivíduo, opor-se-ia uma ordem socialista, que gravitaria ao redor da coletividade.

Como se sabe, não foi nada disso que aconteceu. Ao invés de uma forma de sociabilidade mais livre e superior, o que emergiu desse processo foi uma brutal ditadura, na qual nem sequer as objetivações democrático-cidadãs burguesas tiveram a possibilidade de florescer.

Esse resultado foi entendido de duas maneiras. Para os conservadores, foi a prova prática do caráter visceralmente antidemocrático do marxismo e de sua expressão prática, o socialismo. E, adicionalmente, a prova cabal da inviabilidade do socialismo. Para os que continuavam a acre-

ditar na possibilidade do socialismo, mas que assumiam uma postura crítica face à revolução soviética, significava a existência de um grave defeito, teórico e prático. Esse defeito indicava uma concepção estreita e equivocada de Marx acerca da questão da democracia e da cidadania. Segundo esses pensadores, para Marx, o conjunto de instituições, direitos e liberdades democráticas teria um caráter essencialmente particular e burguês (individualista). Por isso mesmo, deveria ser suprimido pela revolução proletária.

Os eventos concretos pareciam comprovar o equívoco de Marx. Pois teria sido exatamente a ausência daquelas objetivações democrático-cidadãs que impedira o avanço do processo de socialização da economia que, apesar dos inúmeros problemas, estaria em curso.

Tratava-se, pois, para esses pensadores, de fazer uma crítica do pensamento de Marx, demonstrando que a democracia e a cidadania têm caráter universal. Que são valores que interessam a toda a humanidade e não apenas a uma classe. E que, quando liberados de sua conexão e sujeição ao capital, elevam a humanidade a um grau superior de existência. Marx estaria certo quanto à questão da socialização da economia, mas estaria errado quando propunha a eliminação da democracia. Tratava-se de corrigir esse erro.

O resultado dessa postura foi estabelecer que a oposição se dava entre democracia/cidadania – um valor universal, que contribuía para o desenvolvimento superior da humanidade – e ditadura – um obstáculo ao avanço do progresso humano. A democracia/cidadania seria a forma mais elevada possível da liberdade humana. E, sendo ela um valor universal, sua relação com o capital seria apenas circunstancial, de maneira nenhuma essencial. Mais ainda: seu pleno florescimento só poderia se dar quando os entraves postos pelo capital fossem eliminados.

O resultado final disso foi a elaboração do que veio a ser chamado de “o caminho democrático para o socialismo”, ou seja, a construção de uma sociedade socialista por meio da tomada pacífica do Estado burguês, sua transformação e sua colocação a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

Como se pode ver, a interpretação do que Marx pensava acerca da democracia recebeu um enfoque todo particular a partir da equivocada aceitação de que a revolução soviética foi a efetivação prática de seu pensamento. Toda a problemática da relação do pensamento desse autor com a democracia foi interpretada em chave politicista, vale dizer, como se a dimensão política fosse um componente essencial do ser social e o princípio de inteligibilidade e de estruturação da sociedade. Aliás, contrariando frontal e radicalmente o pensamento de Marx, todo o processo social foi

apreendido, pelos teóricos da “via democrática para o socialismo”, em chave politicista. Como se o Estado fundasse a sociedade como sociedade (como um todo organizado); como se o Estado fosse uma dimensão essencial e nunca eliminável da sociedade; como se ele devesse subsistir mesmo numa sociedade em que já não houvesse classes sociais; como se fosse ele o instrumento fundamental para a eliminação das desigualdades sociais. Daí aquela colocação equivocada da questão: Marx é contra ou a favor da democracia? Como se a questão fundamental fosse a busca da melhor forma possível de Estado.

Marx e a democracia

Porém, a arquitetura do pensamento de Marx é inteiramente contrária ao modo de pensar acima mencionado. Aliás, embora disfarçado, o modo de pensar do socialismo democrático é muito similar ao pensamento liberal, o qual parte da idéia de que os homens são egoístas por natureza. Como esse egoísmo gera a oposição de todos contra todos (*homo homini lupus*), faz-se necessária a presença de um instrumento coibidor dessa insuperável maldade humana. Esse instrumento seria o Estado. O que significa dizer que o Estado funda a sociedade como *sociedade*, ou seja, transforma aqueles indivíduos que existem no estado de natureza em uma sociedade organizada. Coerentemente, o pensamento liberal admite a insuperabilidade da desigualdade social – expressão do egoísmo humano – e, em decorrência, a necessidade da presença ineliminável do Estado. Embora sem a fundamentação de tipo liberal (porque admite o Estado como um componente essencial do ser social), o pensamento socialista-democrático também não propõe a supressão do Estado e quer manter sua presença mesmo quando não existam mais classes sociais, e até fazer dele o principal instrumento de superação da desigualdade social. Mas, para isso, ele tem de desvestir o Estado de seu caráter de classe e apresentá-lo como uma categoria representativa do interesse geral.

Para Marx, não é o Estado que funda a sociedade como sociedade. É o trabalho. É o que ele afirma no “Prefácio” à *Contribuição para a crítica da economia política*. Diz Marx (1973, p. 28):

Nas minhas pesquisas cheguei à conclusão de que as relações jurídicas – assim como as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se, pelo contrário, nas condições materiais de existência de que Hegel, à semelhança dos ingleses e franceses do século XVIII, compreende o conjunto pela designação de “sociedade civil”; por seu lado, a anatomia da sociedade civil deve

ser procurada na economia política.

[...]

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

Esta afirmação é corroborada por outra, de talhe igualmente enfático, encontrada em *O Capital*. Nele, Marx (1975, p. 50) afirma: “O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.”

Como se pode ver, é a partir desse intercâmbio do homem com a natureza que surge um novo tipo de ser, que é o ser social. Isso deixa claro que o trabalho, e não a política, é o fundamento *ontológico* do ser social. Em nenhum momento a categoria do trabalho perde seu caráter de fundamento. O que significa que toda e qualquer forma de sociabilidade terá sempre, como seu fundamento, uma determinada forma de trabalho.

Porém, o fato de ser o trabalho o fundamento ontológico do ser social de modo nenhum resume este último àquele. Muitas outras dimensões são necessárias para a reprodução do ser social. Independentemente da sua importância, porém, nenhuma delas assume aquele caráter de fundamento ontológico. Isto porque o trabalho é a única categoria cuja função social consiste na transformação da natureza para a criação dos bens materiais necessários à existência humana. Isso transforma o trabalho na matriz ontológica do ser social. Desse modo, todas as outras dimensões – a exemplo de linguagem, educação, socialidade, arte, religião, ciência, filosofia, direito, política, etc. – têm seu *fundamento ontológico* no trabalho, embora, por sua própria função social específica, guardem com ele também uma relação de autonomia relativa e de determinação recíproca.

Como decorrência disto, segue-se outra constatação, também de caráter ontológico. Quer dizer, segue-se que o ser social caracteriza-se por ser uma totalidade e uma processualidade, isto é, um conjunto articulado de partes, em processo e em determinação recíproca. Conjunto esse também permeado pela negatividade, vale dizer, por carregar em seu interior ele-

mentos contraditórios, que se opõem entre si e se negam mutuamente. Porém, um conjunto de partes cuja matriz ontológica é o trabalho. Por isso mesmo, nenhuma das partes pode ser compreendida efetivamente sem sua remissão à totalidade da qual é um elemento.

É a partir desses fundamentos onto-metodológicos que se deve buscar a concepção de Marx acerca do Estado e da democracia.

Sabe-se que, para Marx, o Estado tem sua origem na existência da propriedade privada e das classes sociais. É do antagonismo existente entre as classes que brota a necessidade do Estado, porém com a clara finalidade de defender os interesses das classes dominantes.

A forma que esse Estado assumirá ao longo da história dependerá da concreta relação entre as classes num determinado momento e espaço históricos. O exame dessa situação concreta permite explicar a existência das várias formas de Estado, inclusive da forma democrática na Grécia antiga e também desta forma, ainda que embrionária, em Florença.

O exame de todas as formas democráticas de Estado indica que a democracia é sempre uma forma política e como forma política deve sua existência a uma determinada forma de trabalho, sempre marcada pela exploração do homem pelo homem. Por isso mesmo, sua existência pode ser desconectada do capital, argumento esgrimido pelos defensores da democracia como valor universal para sustentar sua existência para além da sociabilidade capitalista, mas de modo nenhum da propriedade privada. No entanto, o que não pode ser desconectado do capital é a democracia na sua forma moderna, não obstante todas as contradições que existam entre essas duas categorias. Certamente há contradições entre o capital e a democracia. Mas, estas são apenas a demonstração da autonomia relativa que ela tem face àquele, sem negar, de modo nenhum, sua dependência ontológica dele.

Quanto ao mundo moderno, sabemos que, para Marx, a forma específica de trabalho que funda o capitalismo é a relação capital-trabalho. Esta relação se expressa num conjunto de categorias – trabalho abstrato, trabalho assalariado, valor de troca, mercadoria, mais-valia, capital, dinheiro, etc. – que implicam, necessariamente, a subordinação do trabalho ao capital, a exploração do trabalho pelo capital e a existência da desigualdade social. Este conjunto de relações de produção, que supõe um determinado desenvolvimento das forças produtivas, é o que Marx chama de anatomia da sociedade civil, ou seja, o travejamento fundamental da sociedade burguesa.

Ora, esta relação entre capital e trabalho, que se põe sob as mais variadas formas, não poderia funcionar sem a presença de um “instru-

mento”, externo a essa mesma relação, mas requerido necessariamente por ela, que garantisse a reprodução da sociedade sob essa forma. Vale dizer, que mantivesse os trabalhadores como trabalhadores assalariados e os capitalistas como proprietários dos meios de produção e do capital. Esse “instrumento” é o Estado. Sem a interveniência do Estado, com seu aparato político, jurídico, militar, burocrático e ideológico, o capitalismo simplesmente não poderia funcionar. Como afirma Mészáros em *Para além do capital*, interpretando corretamente o pensamento de Marx, capital, trabalho e Estado são três momentos intimamente articulados. Nenhum deles pode ser eliminado isoladamente, sob pena de impedir o funcionamento do modo de produção capitalista. E também nenhum deles pode ser mantido na ausência dos outros. Que a presença do Estado se faça de forma coercitiva e/ou consensual em nada altera seu caráter essencial, embora faça enorme diferença quando se trata da análise concreta e da luta concreta.

Por isso mesmo, o Estado não é propriamente um “instrumento”, algo que possa ser apropriado por qualquer classe e colocado a seu serviço. Ele é, na verdade, uma relação social, gerada pela existência de classes sociais antagônicas e que tem como função permitir a reprodução da sociedade segundo os interesses das classes dominantes. Ora, manter esses interesses significa, sob as mais variadas formas, garantir a exploração e a dominação do homem pelo homem. Por isso, diz Marx (1995, p. 81): “A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis”. E acrescenta que a impotência do Estado face aos problemas sociais é a clara demonstração de que ele não pode eliminar aquilo que é seu fundamento e que dá origem àqueles problemas, isto é, a propriedade privada.

Quando, então, examinamos o contrato original de trabalho (capitalista), vemos que ele exige, para sua efetivação, dois sujeitos que tenham, no mínimo, três qualidades básicas. Ambos têm de ser livres, iguais e proprietários. Livres, porque o fazem sem serem a isso jurídica nem politicamente obrigados; iguais, porque trocam entre si equivalentes; proprietários, porque cada um deles detém a propriedade de algum bem: força de trabalho, o trabalhador, capital, o capitalista.

Estas três qualidades básicas serão o fundamento a partir do qual se configurará o conjunto das objetivações democrático-cidadãs. A luta concreta das classes dirá da sua ampliação ou da sua restrição e da sua concretude. É claro que ao capital não interessa a ampliação dos espaços democrático-cidadãos para os trabalhadores. A isso ele só cederá se for compelido pela luta dos trabalhadores e/ou quando isso lhe for conveniente. E sempre, embora com perdas momentâneas, saberá dar a volta por cima e garantir em nível superior a sua reprodução. No entanto, ele tam-

bém não pode suprimir completamente aqueles espaços, sob pena de matar a galinha dos ovos de ouro. Isto porque, sem compra-e-venda de força de trabalho, que é de onde brota o valor e de onde nasce o capital, não existe capitalismo. E, como vimos, o contrato de trabalho implica, necessariamente, aquelas três qualificações dos contratantes.

Como se pode ver, essa célula-mãe da sociedade capitalista, que é o contrato de trabalho, carrega em si uma divisão interna. Ela articula em si dois momentos: o momento da desigualdade real e o momento da igualdade formal. As formas certamente variarão, tanto ao longo do tempo quanto nos diversos espaços. O campo da desigualdade real poderá ser maior ou menor e bem assim o da igualdade formal. Isso dependerá da luta de classes em cada momento e em cada espaço históricos. Mas, esses dois momentos guardam, entre si, uma relação incindível no capitalismo.

Além disso, o capital, por sua própria natureza, implica a concorrência entre os diversos capitais que compõem sua totalidade. E essa concorrência supõe a existência de determinadas regras que devem ser observadas por todos. Ora, quanto mais plenamente desenvolvido o capital, ou, como Marx diz, quanto mais verdadeiro ele for, esse verdadeiro significando a sua forma industrial, mais ele necessita, para sua reprodução, de um espaço democrático. É preciso observar, porém, que mesmo nessa forma mais desenvolvida, nada o isenta das suas insuperáveis contradições internas, o que faz com que, mesmo aí, a democracia possa ser mais ampla ou mais restrita.

Disso tudo se conclui que, para Marx, democracia – aí incluindo a cidadania – é forma política. Ela é a expressão formal (igualitária) do conteúdo real (desigualitário) gerado pela relação capital-trabalho. Por isso mesmo, a democracia é, ao mesmo tempo, *expressão da desigualdade social e condição da sua reprodução*. Mas, como veremos logo mais, esta afirmação não significa, em nenhum momento, desprezo ou desqualificação dessa categoria. Significa simplesmente a compreensão da sua origem, da sua natureza, da sua função social e dos seus limites intrínsecos.

Por isso mesmo, ela também é uma forma de liberdade necessariamente limitada. Não importa quão aperfeiçoada ela seja, não importa quanto ela possa diminuir a desigualdade social, ela jamais poderá arrançar (e sequer identificar) a raiz dessa desigualdade, que é a propriedade privada, uma vez que ela repousa sobre essa própria raiz. Ora, a existência da propriedade privada significa a existência da exploração e da dominação do homem pelo homem. A consequência necessária disto é a impossibilidade de os homens serem efetivamente livres.

E, para perceber melhor essa relação entre capital e democracia, basta examinar como isso se dá na fábrica. Lá onde se produz a mercadoria, no processo de produção da riqueza, o capital reina soberano. Lá não pode existir democracia. Lá é o capital que dá as ordens. Por outro lado, a forma política também se faz presente na fábrica, mas, dessa vez, apenas para regular, de alguma maneira, a produção da mercadoria. Isso em nada altera o cerne da questão, que é a subordinação do trabalho ao capital. Por isso mesmo, o trabalhador e o capitalista são, cada um deles ao mesmo tempo, *bourgeois* e *citoyen*, indivíduo privado e indivíduo público, ambos os momentos compondo uma unidade indissolúvel. Autocratismo e democracia são duas faces da mesma moeda.

Interpretando corretamente o pensamento de Marx, Lenin (1978, p. 107) diz o seguinte:

A sociedade capitalista, considerada nas suas mais favoráveis condições de desenvolvimento, oferece-nos uma democracia mais ou menos completa na República democrática. Mas, essa democracia é sempre comprimida no quadro estreito da exploração capitalista; no fundo, ela não passa nunca da democracia de uma minoria, das classes possuidoras, dos ricos. A liberdade na sociedade capitalista continua sempre a ser, mais ou menos, o que foi nas Repúblicas da Grécia antiga: uma liberdade de senhores fundada na escravidão.

Nada disso diminui, aos olhos de Marx, o valor destas objetivações democráticas. Referindo-se à emancipação política, que encerra esse conjunto de objetivações democráticas, diz ele (1991, p. 28): “Não há dúvida que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ele se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. É óbvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática.”

Por isso mesmo, dizem Marx e Engels no *Manifesto Comunista* (1998, p. 29-30) que “[...] o primeiro passo na revolução operária é a passagem do proletariado a classe dominante, a conquista da democracia pela luta”. Este é um momento superior da democracia porque, ao contrário de sua forma anterior, é o domínio da maioria sobre a minoria. Contudo, mesmo assim ela não deixa de ser uma forma limitada de liberdade. Trata-se de uma liberdade mais ampla para a maioria, mas ainda é uma liberdade onde inexistem os pressupostos fundamentais para a “liberdade plena”, vale dizer, para o domínio livre, consciente, coletivo e universal sobre o processo de produção e, a partir dele, sobre o conjunto do processo social.

Aliás, esse é o sentido da tão discutida e mal-interpretada “ditadura do proletariado”. É claríssimo que Marx não se refere a uma forma de Estado, mas a uma forma da relação entre as classes sociais num determinado momento, o da transição de um modo de produção a outro. O proletariado, após a quebra do poder político da burguesia, organizado em classe dominante, utilizará esse poder político não para manter a exploração do homem pelo homem (no caso, da burguesia sobre a classe trabalhadora), mas exatamente para aniquilar a resistência daquela classe à extinção dessa exploração.

Mas esse, segundo Marx, será, necessariamente, apenas um momento – que ele e Engels julgavam razoavelmente curto – de transição do capitalismo ao comunismo. Esse é o momento em que, ao contrário da forma tipicamente burguesa, a democracia está voltada ao atendimento dos interesses da maioria (os trabalhadores) em detrimento dos interesses da minoria (os burgueses). Esse momento transitório durará o tempo necessário para que o trabalho associado, a alma do socialismo, entre em cena, desenvolva-se e ponha os fundamentos de uma forma radicalmente nova de sociabilidade.

Para bem entender o que Marx pensa acerca da democracia, é preciso ter claro que seu objetivo – que ele extrai da análise do capital e não de seu coração – é a eliminação da exploração do homem pelo homem, cuja última forma, segundo ele, é o capitalismo. Quando, pelo contrário, põe-se no centro da discussão o dilema ditadura ou democracia, o que está em pauta é a forma mais ou menos explícita, mais ou menos brutal dessa exploração, mas não a sua supressão. A Marx interessa pensar uma forma de sociabilidade em que os homens possam ser plenamente livres e não apenas mais livres.

Por isso mesmo, a liberdade, em sua forma plena (portanto, para além da forma democrática), só pode configurar-se com a supressão radical da propriedade privada, das classes sociais e, por conseqüência, do seu instrumento fundamental de manutenção, que é o Estado. Marx já fazia alusão a isso em um texto de 1844, *A questão judaica*. Lá, diz ele (1991, p. 52):

Somente quando o homem individual recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, então somente se processa a emancipação humana.

E em *O Capital* ele afirma enfaticamente que a forma mais plena da liberdade não só implica o trabalho associado como sua base material, mas se

situa para além dele.

A liberdade nesse domínio (do trabalho associado, I. T.) só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho. (MARX, 1974, p. 942)

Infelizmente, todas as tentativas de revolução que se pretendiam socialistas não foram além da quebra do poder político da burguesia. Esta é uma condição necessária, mas de modo nenhum suficiente. A condição fundamental para a superação do capital e, portanto, de toda exploração do homem pelo homem, é a entrada em cena da “alma” do socialismo, vale dizer, do trabalho associado. Porém, o trabalho associado só pode comparecer se as forças produtivas estiverem de tal modo desenvolvidas que possam permitir a produção abundante de riqueza, de modo a atender às necessidades de todos. Este não era, de modo nenhum, o caso de todos os países nos quais se tentou levar a cabo a revolução socialista. E Marx já afirmara, em *A ideologia alemã* (1986, p. 50): “[...] esse desenvolvimento das forças produtivas [...] é um pressuposto prático, absolutamente necessário, porque, sem ele, apenas generalizar-se-ia a escassez e, portanto, com a carência, recomençaria novamente a luta pelo necessário e toda a imundície anterior seria restabelecida; [...]”.

Essa previsão de Marx realizou-se plenamente. Com um agravante. Socialismo acabou-se tornando sinônimo de estatização, planejamento centralizado, desenvolvimento das forças produtivas, melhoria das condições de vida da maioria. Porém, como em todos os casos em que se realizaram essas tentativas de revolução socialista o atraso era imenso, fazia-se necessário desenvolver rapidamente essas forças produtivas. E foi isso o que se fez, sob a direção do Estado. Mas, obviamente, isso exigia um controle rígido, por parte do Estado, de toda a população, especialmente da classe trabalhadora. Isto porque só é possível desenvolver as forças produtivas rapidamente e em grande escala, em situação de carência, na base da exploração dos que produzem a riqueza, quer dizer, dos trabalhadores. O que, por sua vez, implicava necessariamente o sufocamento até da forma democrático-cidadã da liberdade. Em suma, chamou-se de socialismo o que, na verdade, nada mais era do que o controle do capital por

parte do Estado. Controle esse que só podia ser superficial e temporário, porque, por sua própria natureza, o capital é incontrolável e por isso ele fatalmente retomaria seu caminho. E foi exatamente o que aconteceu e o que Marx tinha previsto, com os resultados que todos conhecemos.

Porém, um dos efeitos perversos de todo esse processo foi identificar socialismo com ditadura, com supressão coercitiva das liberdades e instituições democrático-cidadãs, com Estado autocrático. Perdeu-se, desse modo, o fio condutor da discussão da problemática do socialismo, que é a autoconstrução humana plenamente livre. Liberdade essa, porém, que requer necessariamente, para sua edificação, uma base material, que só pode ser posta pelo trabalho associado. Ausente este, ou a liberdade se configura sob a forma democrático-cidadã ou sob qualquer outra forma inferior a esta. Liberdade plena (que nada tem a ver com absoluta ou irrestrita) implica, para Marx, o controle – livre, consciente, coletivo e universal – dos produtores sobre o processo de produção e, a partir dele, sobre o conjunto do processo social.

Como se pode ver, para Marx não se trata de menosprezar ou desqualificar a democracia. Trata-se de compreender sua origem, histórico-ontológica, sua natureza, sua função social e também seus limites. Os fundamentos onto-metodológicos, a partir dos quais ele aborda essa problemática, permitem-lhe apreender tanto os aspectos positivos dessa categoria como evidenciar suas limitações essenciais.

É claro que aos ideólogos burgueses interessa afirmar que Marx é inimigo da democracia e partidário da ditadura! Não há nenhum mistério nessa posição. Para eles, o dilema se põe entre democracia e ditadura. E todos os que criticam a democracia são, *ipso facto*, partidários da ditadura! Seus limites de classe lhes impedem de ver qualquer forma de liberdade para além e superior à democracia. O “mistério” está naqueles que, pretendendo-se revolucionários e seguidores de Marx, converteram-se ao credo democrático. E se converteram exatamente porque o dilema, para eles, é o mesmo dos pensadores burgueses: ou democracia ou ditadura. Como, anteriormente, apoiaram as ditaduras “socialistas”, agora, para limpar o seu passado, têm de sustentar a validade universal da democracia. Eles ignoram que, para Marx, o dilema se estabelece entre liberdade parcial e limitada, que pode assumir formas ditatoriais ou democráticas, e liberdade plena, que é a forma específica da liberdade na sociabilidade comunista.

Porém, o que nos parece mais importante recuperar nessa discussão acerca da posição de Marx em relação à democracia é a sua perspectiva metodológica. Esta se caracteriza por ter como ponto de partida a afirmação do trabalho como fundamento ontológico do ser social. E, em decor-

rência disso, também a afirmação de que toda forma de sociabilidade terá sempre, como fundamento, uma determinada forma de trabalho. E, mais ainda, que a forma mais livre possível da sociabilidade humana, o comunismo, deverá ter necessariamente, como fundamento, a forma mais livre possível do trabalho, que é o trabalho associado.

Este fio condutor metodológico, mas, frise-se, *onto-metodológico* e não apenas metodológico, é que permite uma impositação adequada de toda a problemática, impedindo os descaminhos politicistas ou reducionistas. Ele permite assegurar que a questão fundamental é a autoconstrução humana e que todas as categorias da sociabilidade – aí incluída a democracia – devem ser compreendidas e avaliadas em função das posições que ocupam nesse processo.

Podemos, pois, concluir, dizendo que Marx não é contra a democracia. Ele, apenas, é a favor da emancipação humana, da plena liberdade dos homens, coisas que a democracia não pode proporcionar.

Referências

- LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- MARX, K. **A guerra civil em França**. [S. l.: s. n.], 1971.
- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.
- _____. Glosas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. **Praxis**, Belo Horizonte, Ed. Projeto Joaquim de Oliveira, n. 5, p. 68-91, 1995.
- _____. **O Capital**. L. 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. **O Capital**. L. 3, v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- _____. Prefácio. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973. p. 27-31.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. a-se, pois, para esses crso.cia o equvoluç instituiçlismo, significava a existoi uma brutal ditadura na qual nem sequer

DEMOCRACIA BURGUESA E APATIA POLÍTICA*

*Luciano Cavini Martorano***

Se, como apontou Karl Marx, existe uma relação entre o nível de participação popular e a “plenitude da transformação social”, o socialismo deveria criar as condições que permitissem a contínua e ascendente intervenção dos trabalhadores na política, superando o fenômeno da apatia – entendida como o comportamento caracterizado não só por elevadas taxas de abstenção eleitoral nos casos onde o voto não é obrigatório, como também pela baixa participação em ações políticas não estritamente circunscritas a interesses locais ou profissionais. Além disso, e para que tal objetivo fosse atingido, o Estado socialista se organizaria de tal forma a permitir o controle da burocracia pelos trabalhadores.

Assim, também György Lukács, em “Marxismo, socialismo e democracia”, ainda que em outros termos, afirmava que a essência do avanço socialista consistiria no desenvolvimento da “democracia da vida quotidiana”, expressa nos conselhos operários, que deveriam expandir a autogestão pública democrática de base da vida quotidiana até os processos decisórios mais amplos (LUKÁCS, 1986).

No entanto, é sabido que o marxismo não dispõe de uma teoria da democracia, compreendida como sendo a articulação entre a *forma de Estado* e a *cena política* na qual se desenvolve a luta partidária e faccional da classe dominante para dividir com a burocracia estatal o poder de decisão e de implementação da política deste Estado (POULANTZAS, 1972, p. 317 et seq.). Esta lacuna de alguma maneira influenciou o reconhecido fenômeno do déficit democrático nas primeiras tentativas de transição socialista do século XX. Um dos caminhos para tentar enfrentar este desafio

* Este artigo é uma versão mais desenvolvida de comunicação feita no Quarto Colóquio do Cemarx -Unicamp/2003 e publicada em: *Crítica Marxista*, São Paulo, v. 24, p. 25-41, 2007, bem como no livro: GALVÃO, Andréia (Org.). *Marxismo, capitalismo, socialismo*. São Paulo: Xamã; Campinas: IFCH/Unicamp, 2008. p. 73-87. Aqui com algumas modificações.

** Doutor em Ciência Política. <lucmartorano@yahoo.com.br>.

seria aprofundar a discussão sobre a democracia burguesa, buscando desenvolver ainda mais a crítica aos seus elementos constitutivos como condição necessária de sua superação dialética, tanto teórica como prática. Nesse sentido, o propósito deste texto é o de colaborar, muito sinteticamente, com tal empreitada, que se insere no quadro geral da discussão sobre o socialismo no século XXI. Pois, sem uma crítica teórica desenvolvida da democracia capitalista, não se pode avançar na construção de uma teoria da democracia socialista, sob o risco de se reiterarem elementos da teoria política liberal no interior do marxismo. A crítica da democracia existente no capitalismo é igualmente necessária para poder melhor avaliar as condições reais de uma maior participação popular na política sob tal regime e sua relação com experiências democráticas vinculadas às políticas estatais de atendimento social.

Como se sabe, a democracia burguesa representou um avanço em relação ao antigo regime feudal. Ela foi o resultado de inúmeras lutas e conflitos sociais e contou com a participação destacada dos próprios trabalhadores, não se configurando, portanto, como uma “criação” da então nascente classe dos capitalistas¹, ainda que esta se tornasse a principal beneficiária de sua implantação. Para os trabalhadores, ela representou a criação de melhores condições para sua luta, tanto econômica como política; por isso, o movimento socialista, ou pelo menos sua grande maioria, não ficou indiferente, do ponto de vista histórico, às possibilidades abertas pelo regime democrático no capitalismo², e procurou aproveitá-las na busca de seus objetivos maiores, como revela V. I. Lenin em *As duas táticas da social-democracia na revolução democrática*, ainda no início do século passado (LÊNIN, [1982]). Mas a expectativa inicial de que ela pudesse garantir, pelo menos, uma representação política considerada satisfatória pela maioria da população foi substituída pelo ceticismo. A partir deste fato,

¹ Consultar, sobre essa questão, o artigo de Décio Saes, “A democracia burguesa e a luta proletária”. In: SAES, D. *Estado e democracia: ensaios teóricos*. Campinas: Unicamp/IFCH, 1994.

² Enfatizamos que o regime político democrático é aquele no qual a classe dominante consegue *de fato* influenciar na determinação da política estatal. A mera existência de organismos legislativos não é, porém, suficiente para garantir sua intervenção nas principais decisões políticas e econômicas, descaracterizando um tal regime como democrático. Além disso, a democracia não pode ser vista como a predominância de um órgão estatal sobre o outro, como sugere Nicos Poulantzas (1972, p. 403 et seq.) ao analisar o regime democrático no capitalismo e, especificamente, as relações entre o Executivo e o Legislativo. Mais do que o predomínio de um sobre o outro – no caso, do Legislativo sobre o Executivo –, estes órgãos estatais compartilham entre si, não necessariamente sem conflitos, o processo de decisão. A relação entre eles, embora importante, é insuficiente para a definição da democracia.

surge a pergunta: por que não se tem concretizado no capitalismo uma maior participação popular na política além do simples comparecimento eleitoral, que além de esporádico é, muitas vezes, obrigatório? Aqui, a partir de argumentos levantados por diferentes autores, elencamos brevemente cinco razões de natureza estritamente política³.

Usufruto desigual das liberdades políticas

Sob as condições de um regime político democrático no capitalismo, as liberdades políticas não são propriamente ilusórias, irreais ou fictícias. Sob uma ditadura, elas deixariam de existir: com a supressão eventual do sufrágio universal; com o fechamento do parlamento ou sua redução a mera fachada institucional, privando-o de qualquer possibilidade de reivindicar alguma legitimidade política; pela eliminação da liberdade de expressão, de reunião e de organização, ou sua restrição a limites ainda mais estreitos, inviabilizando qualquer crítica pública aberta ao governo estabelecido; além da proibição de partidos de oposição, ainda que de ação puramente eleitoral e que não questionassem a sociedade capitalista. Mas o usufruto destas liberdades não seria acessível às diferentes classes e grupos sociais na mesma proporção e na mesma escala.

Como mostrou Lenin em *Como iludir o povo* (1979), há uma desigual distribuição dos recursos políticos (dinheiro, meios de comunicação, educação), que é determinada pela própria desigualdade socioeconômica estrutural do capitalismo. Ou seja, a democracia não existe no vazio; ela se relaciona com determinada estrutura social total que influi sobre ela, estabelecendo tanto pré-condições para sua constituição como condições determinadas para seu funcionamento. Por isso, o estudo das relações entre a totalidade social e o regime político sempre esteve na pauta da pesquisa do marxismo, que apontou as insuficiências teóricas de muitos autores vinculados ao liberalismo político, ou mais atualmente ao chamado “neoinstitucionalismo”, por desconsiderarem ou minimizarem tal relação, atendo-se basicamente ao esforço de enunciar regras institucionais de suposta validade geral.

³ Os efeitos sobre o comportamento político provocados por fatores econômicos (propriedade ou não dos meios de produção, desigualdade de renda, etc.), ou culturais (formação educacional, acesso aos meios de comunicação, etc.) não serão mencionados neste texto, bem como o fenômeno da corrupção, por não se limitar unicamente à esfera política e por sua presença apresentar diferenças de grau nas diversas formações sociais capitalistas, ainda que seja considerada um fenômeno típico do Estado burguês.

Além disso, é importante acentuar que os regimes democráticos criaram, ao longo do tempo, barreiras institucionais nem sempre visíveis – como no caso da legislação eleitoral ou partidária – para, diante da desigualdade social e frente à possibilidade de emergência de conflitos sociais mais intensos, bloquear a penetração das reivindicações populares, seja na esfera do Estado, seja na do regime político. Ao analisar tal fenômeno no que chama de “capitalismo tardio”, Claus Offe (1980, p. 126) indica a existência de “sistemas de filtragem” no funcionamento de suas instituições políticas, e de “*privilegiamento estrutural* daqueles grupos de interesse e daquelas esferas funcionais que usufruem prioritariamente das indenizações políticas [...], provocando um] atraso estrutural das esferas de vida social, dos grupos sociais e das categorias de necessidades que não podem provocar riscos relevantes ao sistema [...], e a conseqüente exclusão de] determinados grupos ou determinadas esferas da vida social da participação nos resultados da ação do poder público” (OFFE, 1980, p. 136, grifo do autor). Ou seja, as instituições políticas da democracia burguesa, especialmente as mais desenvolvidas historicamente, promovem uma seletividade estrutural para permitir a presença, na cena política, dos interesses que sejam funcionais para a reprodução do capitalismo.

Não é difícil deduzir que, sob tais condições, o conjunto da população vá perdendo paulatinamente o interesse pela política, tanto a parlamentar como a eleitoral e partidária. O historiador Moses Finley (1988, p. 115-116) observou que a apatia política “surge de um sentimento de impotência, da impossibilidade de neutralizar aqueles grupos de interesse cujas vozes prevalecem nas decisões do governo”. Isto é, sendo uma reação provocada por certa constatação, ela se configura como um fenômeno induzido por determinada causa, e não como uma manifestação natural inerente a todo cidadão.

Em suma, a liberdade política, por importante que seja, é o reconhecimento jurídico formal da igualdade entre os cidadãos na esfera política, mas seu usufruto é desigual.

Conflito entre o parlamento e a burocracia de Estado

O parlamento já foi apresentado por muitos cientistas políticos como o órgão máximo da soberania do povo, eleito para realizar sua suposta vontade geral. A ele compete a elaboração das leis que deveriam ser aplicadas pelo Poder Executivo. Ou seja, a implementação das decisões do Legislativo não depende deste, mas da burocracia de Estado que trabalha nos órgãos judiciários, executivos e técnicos. Este corpo de funcionários,

recrutado segundo o princípio do burocratismo – regra que norteia o funcionamento do Estado burguês, definido por Poulantzas (1972) como o acesso formalmente aberto a todos os grupos e classes sociais à carreira burocrática e a vigência de um critério de promoção hierárquica baseado em dada competência –, não depende de nenhum mandato popular; assim, toda a sua atividade está baseada em regras internas de organização burocrática sob o preceito da “eficiência administrativa”. Ou seja, à burocracia cabe a execução prática de toda a política de Estado, o que lhe assegura o poder da decisão final, como salientou Décio Saes (1994). Isto é, a burocracia, enquanto camada social possuidora de interesses específicos, ainda que não homogêneos, por um lado, mas dependente de seu pertencimento ao aparelho estatal como órgão do poder político, por outro, pode manter em suspenso ou mesmo desconsiderar a aplicação de importantes medidas governamentais, esvaziando o poder do órgão legislativo. Sobre esta questão, basta consultar os inúmeros exemplos de leis aprovadas pelos parlamentares e não executadas pelos funcionários públicos. Sem falar que a maioria das iniciativas legislativas com efetiva capacidade de aprovação e de execução é gerada no âmbito do Poder Executivo, cabendo ao parlamento o papel subordinado de ratificação, muitas vezes após a implementação da medida já efetuada pelo governo.

Analisando principalmente a atual democracia na Inglaterra, Paul Hirst (1993, p. 34) assinala que “quem faz as leis são os governos, não o povo. Os eleitores escolhem algumas das pessoas envolvidas na tomada de decisão governamental, mas não podem escolher diretamente as decisões; além disso, ele ressalta que “a maior parte da legislação consiste na delegação de poderes de decisão e ação a órgãos executivos, que têm o poder derivado de criar leis quando necessário e de administrar uma atividade de um modo que consideram compatível com alguma formulação ampla de objetivos” (HIRST, 1993, p. 34). Com isso, as leis deixariam de ser normas para se converterem em “sanções legais para medidas administrativas específicas” (HIRST, 1993, p. 34).

Já o cientista político alemão Joachim Hirsch, ao estudar não só o regime alemão, como também o processo de ampliação da União Européia, enfatiza que a perda de função dos parlamentos,

[...] diagnosticada desde longa data, continuou devido à internacionalização dos processos de decisão política e pelo fato de que conteúdos políticos essenciais são definidos em sistemas de negociação mais informais que se realizam entre as burocracias estatais e os grupos de poder predominantes na sociedade, [... fazendo com que] os parlamentos nacional-estatais se vejam confrontados com as decisões pactuadas com a burocracia enquanto

“coerções imanes”, que não podem ser desconsideradas e, no melhor dos casos, só admitem correções de detalhes. (HIRSCH, 2002, p. 155-156, tradução nossa)

Dessa forma, a ausência de mecanismos de efetivo controle popular sobre a atividade dos políticos eleitos – como seria o caso da instituição do mandato imperativo, por exemplo –, e sobretudo da burocracia, converte-se em uma espécie de barreira que mina a ação política popular quando esta tenta exercer influência sobre o processo decisório estatal; esta falta torna-se, ao mesmo tempo, um “cordão protetor” da atividade parlamentar e burocrática. Muitas vezes, as reivindicações populares são rejeitadas com a utilização de alegações de natureza técnica ou orçamentária que não são postas em discussão.

Contradição entre a titularidade e o exercício da soberania popular

Como sugerido acima, uma das formas de exercício do poder na democracia burguesa é pela representação política; isto é, ela se realizaria por intermédio da delegação de poderes dos eleitores para os eleitos via sufrágio. Mas, segundo Umberto Cerroni (1976), o povo é apenas o titular formal da soberania política enquanto seu exercício é realizado por seus “representantes”, que possuem um mandato livre, o que os desobriga de cumprirem o programa eleitoral eventualmente aprovado previamente por seus eleitores. E como, em geral, as eleições são espaçadas – sucedendo-se a cada quatro anos –, durante todo o período de uma legislatura os eleitores não dispõem de instrumentos para controlar os efeitos políticos, sociais e econômicos imediatos da ação de presidentes, governadores, prefeitos e parlamentares, já que não têm o direito de revogar seus mandatos. No máximo, resta ao eleitor a possibilidade de não mais votar, nas próximas eleições, no político que tenha perdido sua confiança. O instrumento do *impeachment* de governantes e da cassação de deputados e vereadores é medida excepcional que serve para confirmar a regra⁴.

⁴ Em relação aos recentes processos eleitorais realizados na América Latina, como os que levaram à Presidência da Venezuela e da Bolívia lideranças como Hugo Chávez e Evo Morales, é preciso apenas registrar que: 1) os processos políticos em ambos os países ainda não terminaram, de modo a permitir uma conclusão geral sob a forma de hipóteses; 2) nos dois casos, assiste-se à tomada de medidas tais como a tentativa de realizar uma reforma agrária, ou a estatização de indústrias e bens naturais que, em essência, não têm natureza socialista, configurando-se como ações ou de conteúdo democrático-liberal próprio do desenvolvimento capitalista, ou que apontam para a formação de um capitalismo de Estado.

Isso levanta a discussão sobre a própria noção de representação política. Nesse ponto, se concordarmos com Hirst (1993, p. 35) em que não existe “forma pura de representação, apenas pacotes definidos de mecanismos políticos: sistemas de votação, meios de determinar distritos eleitorais, níveis de votação, tipos de assembléia, leis de regulamentação dos partidos, etc.”, poderemos entender melhor sua consideração posterior: “A partir do momento em que questionamos a noção de representação, a democracia moderna deixa de ser uma forma de poder delegado *pelo* povo e converte-se, ao contrário, numa forma de poder exercido por políticos profissionais e funcionários públicos *sobre* o povo, em que alguns desses governantes são periodicamente trocados pelo mecanismo da eleição” (HIRST, 1993, p. 36, grifos do autor).

Tendo como pano de fundo este quadro, coloca-se o debate sobre o papel e, ligada a isso, a condição social dos políticos profissionais, em especial daqueles filiados aos partidos empenhados na preservação do capitalismo. Alguns cientistas políticos empregam a noção de “classe política”, que oculta a discussão sobre a relação entre a organização e atuação dos políticos e das organizações partidárias e os interesses de classes e frações sociais. De qualquer forma, com o desenvolvimento da política como profissão nas condições do capitalismo, e com a consolidação de regimes democráticos, surge “um grupo relativamente homogêneo de políticos profissionais, socialmente muito vinculados entre si, e unidos, para além de qualquer fronteira partidária, pelo interesse comum de assegurar suas carreiras, posições e privilégios, vivendo cada vez menos ‘para’ a política, e mais ‘da’ política” (HIRSCH, 2002, p. 162, tradução nossa)⁵. O conhecido ditado popular segundo o qual “a política é coisa de político” pode, então, ser visto como uma manifestação ideológica da reação de grande parte da sociedade a esta situação, na medida em que não consegue apreender sua natureza mais profunda, que está relacionada com as formas assumidas pela política no capitalismo.

De todo modo, mesmo com todas as suas limitações, as eleições gerais continuam sendo um importante mecanismo de legitimação política, necessário para a democracia burguesa. Porém, como revelam as altas taxas de abstenção eleitoral nos países nos quais o voto é facultativo, ou

⁵ Este cientista político exemplifica o fenômeno citando o caso do Partido Verde alemão para mostrar que mesmo partidos considerados eventualmente como “populares” não estão imunes a tal efeito (independentemente da percepção que dele venham a ter seus líderes e militantes, acrescentamos nós).

de votos nulos e em branco onde ele é obrigatório, boa parte do eleitorado parece ter perdido qualquer expectativa de influenciar decisões políticas importantes por meio de seu sufrágio, especialmente as relacionadas a questões que possam afetar os poderosos interesses organizados na cena política e ligados à manutenção e reprodução do capitalismo.

Concorrência política limitada

Como conseqüência do usufruto desigual das liberdades políticas, surge uma concorrência limitada entre os diferentes partidos organizados e legalizados segundo leis do direito constitucional e eleitoral. Para C. B. Macpherson (1978), a tendência à oligopolização da economia seria acompanhada por uma diminuição das agremiações com reais possibilidades de vitórias eleitorais, podendo atingir o exíguo número de duas ou três. Por isso, ele é enfático ao afirmar que “a concorrência oligopolista de partidos políticos que vige entre nós [...] é não apenas não-participativa, mas denunciada, pela maior parte da corrente de teóricos liberal-democráticos, como supra-essencialmente não-participativa” (MACPHERSON, 1978, p. 102)⁶.

Nesse caso, ao contrário do que é propagado, tem-se como resultado não um pluralismo político ilimitado, mas limitado a certos partidos comprometidos política e ideologicamente com as “regras do jogo democrático” burguês. Sendo assim, para efeito de esclarecimento, ainda que um partido revolucionário pudesse defender explicitamente em sua plataforma eleitoral pontos como a destruição do Estado burguês e do capitalismo pela luta armada, ele depararia não só com grandes dificuldades jurídicas, frente a pedidos de cassação, ações de inconstitucionalidade sob alegação de atentar contra o “Estado de direito”, etc., como também com problemas políticos, podendo ser colocado aprioristicamente à margem da disputa política e eleitoral – restando-lhe apenas o papel de mera excentricidade. Isto como conseqüência, sobretudo, do funcionamento dos mecanismos de seleção política operantes nas democracias capitalistas, acima apontados. Não é à toa que a história do movimento operário e socialista apresentou e continua a apresentar tantos exemplos daquilo que foi chamado de mudança da natureza de classe de um partido que se apresentava como o representante da classe operária. Basta citar aqui o

⁶ Macpherson também se refere aqui à democracia nos países de capitalismo mais desenvolvido, por isso a questão sobre a extensão dessa tendência aos países ditos periféricos demandaria outra análise, mesmo que o predomínio das formas democráticas burguesas em tais países possa apresentar certas semelhanças com os primeiros.

caso paradigmático do Partido Social-Democrata alemão em princípios do século passado, bem como das dificuldades que passa a ter um partido situado à esquerda do espectro político ao tentar compatibilizar seu discurso anterior, político ou programático, com sua prática mais recente, voltada para sua “viabilização eleitoral”. Além disso, deixam de existir grandes diferenças programáticas entre os partidos com reais possibilidades de vitória eleitoral na medida em que eles se vêem obrigados, antes mesmo das eleições, a comprometer-se com dois requisitos cada vez mais presentes na chamada “agenda política”, e postos como inquestionáveis: a governabilidade e a estabilidade econômica dentro das “regras do jogo” já estabelecidas; e também de manter certas políticas adotadas pelo governo anterior, mesmo que estas contrariem frontalmente o programa vigente do partido e seu discurso público, como é o caso recente da preservação de políticas neoliberais tornadas hegemônicas a partir da década de 1990, que no máximo são submetidas a mudanças formais.

Joseph Schumpeter (1952) formulou a noção de que a democracia seria o “método” pelo qual a população desempenharia o papel de mera selecionadora de lideranças, todas oriundas de uma restrita elite política. Isto motivou muitos analistas de sua obra a incluí-lo entre os autores vinculados à teoria das elites, já que boa parte da argumentação em defesa de sua definição apóia-se em dois pressupostos: primeiro, a maioria da população estaria fadada a revelar “falta de juízo” em questões da política nacional; e segundo, o povo “como tal não pode nunca reger realmente, [... postulado cuja] defesa [...] parece ser completa” (SCHUMPETER, 1952, p. 330 et seq., tradução nossa)⁷. De todo modo, o aspecto que gostaríamos de reter aqui é que, talvez sem o pretender, Schumpeter estaria nos oferecendo algumas indicações válidas, a serem reelaboradas criticamente, sobre manifestações presentes na “democracia realmente existente” no capitalismo. Mais um exemplo: se observarmos o comportamento dos políticos profissionais, tal como acima apontado, pode-se perguntar se sua ação não se aproximaria da característica de uma “elite política”, tal como descreve Schumpeter, mesmo que não concordemos com a noção de “elite”. Nessa ótica, e em relação ao papel do eleitorado, este autor pondera:

⁷ É verdade que Schumpeter parece admitir uma exceção: a de uma democracia direta; mas logo a seguir a descarta, afirmando que “o povo não governa nunca de fato, mas pode aceitar-se que governa por definição” (SCHUMPETER, 1952, p. 333, tradução nossa).

Os eleitores não decidem problemas pendentes; tampouco elegem os membros do parlamento, com plena liberdade, entre a população elegível. Em todos os casos normais, a iniciativa está com o candidato, que faz uma oferta para obter o cargo de membro do parlamento, e a liderança local que pode levar consigo. Os eleitores limitam-se a aceitar sua oferta em preferência a outras ou rechaçá-la. (SCHUMPETER, 1952, p. 374, tradução nossa)⁸

Também não nos esqueçamos de que o eleitor não participa direta e decisivamente da escolha prévia das candidaturas, e só é chamado posteriormente para votar entre os candidatos já definidos pelos partidos ou por suas direções, que nem sempre levam em conta a opinião do conjunto da militância. Este processo, bem como seus efeitos, deve ter influenciado a análise de Gaetano Mosca (1923, p. 142, tradução nossa), levando-o a afirmar: “não são os eleitores que elegem o deputado, e sim, em geral, é o deputado que se faz eleger pelos eleitores”. Tal assertiva oferece uma importante indicação para o estudo do comportamento dos candidatos durante as campanhas eleitorais, quando eles se vêem obrigados a atuarem como verdadeiros “animadores” de um “auditório” desinteressado por campanhas eleitorais cada vez mais padronizadas e organizadas segundo os princípios do chamado “*marketing* político”, que se aproxima das idéias da propaganda realizada pelos grandes meios de comunicação⁹.

Em suma, os processos eleitorais no capitalismo têm-se mostrado cada vez menos capazes de despertar maior interesse pela política, que se traduzisse em participação efetiva de um número crescente de cidadãos. Como registra o verbete “Apatia” do *Dicionário de política*, organizado entre outros por Norberto Bobbio: “Pesquisas sobre o comportamento político demonstraram que o fenômeno está bastante difundido até nas moder-

⁸ Para uma crítica das concepções de Schumpeter sobre a relação entre política e economia, eleições e mercado, cidadão e consumidor, o leitor pode consultar o capítulo “Modelo 3: democracia de equilíbrio” de: MACPHERSON (1978).

⁹ Hirsch (2002, p. 159, tradução nossa) assim descreve as práticas de campanha eleitoral não só da Alemanha, mas também de outros países europeus: “Na falta de substância, a política desemboca, no melhor dos casos, em eventos de distração estimulante, que vivem da imagem das estrelas, aptas sobretudo para *talkshows* e, de vez em quando, com polêmicas eleitorais. Quanto menos significativas sejam as eleições para o próprio destino, mais são percebidas como um relaxado evento esportivo. As apostas eleitorais adquirem maior importância que o próprio resultado eleitoral. Os programas políticos são desconhecidos por amplos setores e as proclamações são escassamente levadas a sério. De forma correspondente, as mentiras manifestas e o não-cumprimento das promessas eleitorais resultam em futilidades e são, assim, facilmente perdoadas.”

nas sociedades industriais de tipo avançado, que também são caracterizadas por altos níveis de instrução e de difusão capilar das comunicações de massa [sic]” (BOBBIO, 1992, p. 56).

A suspensão da legalidade constitucional

No capitalismo, a legalidade constitucional e o regime parlamentar não são permanentes. A própria legislação que os consagra prevê a possibilidade de sua suspensão por meio das figuras jurídicas do estado de sítio e do estado de emergência, sob o pretexto de uma genérica “ameaça” à ordem existente. E, na ocorrência de uma situação de crise política que motive a sua aplicação, os cidadãos raramente são chamados a manifestarem sua livre opinião. Como notou Karl Marx, “cada parágrafo da Constituição encerra sua própria antítese” (MARX, [1980], p. 213).

O austríaco Max Adler, em livro dedicado à polêmica com Hans Kelsen, destacou um procedimento típico não apenas desse último como de muitos estudiosos do direito e juristas não-marxistas, e também de cientistas políticos: os conceitos deixam de serem analisados em sua relação causal de natureza sociológica, e passam a ser considerados apenas do ponto de vista jurídico e normativo, ganhando, assim, uma aparência de generalidade que possibilitaria sua utilização a-histórica. Nas palavras de Adler (1974, p. 71, tradução nossa):

Seu problema [o de Kelsen] é nunca colocar a questão sobre o que são o Estado e o Direito, mas em que forma de pensamento nos movemos quando falamos de Estado e Direito; Soberania e Lei; Culpa, Pena e Obrigação. Essa maneira de colocar a questão pode ter como objeto tanto o Estado atual como o da Babilônia, tanto o direito na sociedade burguesa como nos tempos primitivos da sociedade matriarcal. Sua questão é inteiramente formal, e enquanto elemento de teoria do conhecimento não poderia em absoluto ser diferente.

Já na perspectiva sociológica sustentada por Adler, qualquer forma política ou jurídica teria de ser considerada não abstratamente, isto é, separada de suas relações com determinada estrutura social total. Sendo assim, por mais importante que possa ser a conquista, pelo movimento operário e socialista, de direitos assegurados legal e constitucionalmente para o prosseguimento de sua luta pelo fim da exploração de classes, é necessário saber analisar o que Márcio Naves chamou de “os silêncios da ideologia constitucional”, pois um dos seus possíveis efeitos é o de fazer “crer que a igualdade e a liberdade são um atributo que a norma confere ao indivíduo” (NAVES, 1996, p. 167), e não como o resultado de conflitos políticos entre classes e grupos sociais.

Estes fatores, constitutivos da democracia no capitalismo, ao agirem de forma combinada e simultânea configuram-se como limites estruturais¹⁰ para uma efetiva e constante participação política da maioria da sociedade. Eles são a causa principal da apatia política, que não pode ser vista como um fenômeno passageiro facilmente superável. É preciso, no entanto, lembrar que este fenômeno não é visto como um problema por vários cientistas políticos e sociólogos; ao contrário, para estes autores a democracia só pode ter êxito caso exija reduzida intervenção dos cidadãos na política, enquanto um incremento de sua atividade na esfera partidária ou estatal poderia, no limite, colocá-la em risco. Entre eles, além de Schumpeter, destacam-se autores como Robert Dahl; Giovanni Sartori, que se exime de qualquer tentativa de explicá-la e, ao fazer isso, sugere que se deva aceitá-la tal como é, ou seja, interditando ao cientista a possibilidade de indagá-la enquanto objeto da teoria política¹¹; e Lipset (apud FINLEY, 1988, p. 25), que considera como o “elemento característico e mais valioso da democracia [...] a formação de uma elite política na luta para disputar os votos de um eleitorado em sua maior parte passivo”.

Assim, tanto na análise da apatia política como de outros fenômenos do regime político, como relembrou Florestan Fernandes (1996, p. 12), é sempre necessário colocar “o questionamento fundamental: que tipo de democracia? A capitalista, que institucionaliza a classe como meio social de dominação e fonte de poder, ou a socialista, que deve tomar como alvo a eliminação das classes e o desenvolvimento da au-

¹⁰ Em seu ensaio sobre democracia, Décio Saes afirma que a apatia, em sentido estrito, refere-se ao funcionamento das instituições da democracia burguesa, e que ela nem sempre significa uma absoluta despoliticização das massas trabalhadoras, pois pode até mesmo “ser expressão de uma postura positiva com relação a outras formas de ação política: a ação extraparlamentar e, mesmo, a ação claramente ilegal” (SAES, 1987, p. 71-72). Além do que, para Saes ela “não é uma contingência, mas um invariante do regime político democrático-burguês” (SAES, 1987, p. 70, grifos do autor). De nossa parte, preferimos o adjetivo estrutural por nos parecer revelar de maneira mais clara a natureza do fenômeno e os problemas apresentados para sua superação, que envolveria a mudança da própria estrutura da sociedade. Já Paul Hirst (1993) oscila quanto à classificação da apatia, ora apresentando-a como um limite estrutural, ora como uma barreira institucional. Como estrutura e instituição são conceitos diferentes, ainda que tenham relação entre si, situar o problema na esfera institucional nos faria perder de vista as determinações mais profundas do objeto em foco.

¹¹ Como observou Gramsci em artigo para *L'Ordine Nuovo*, ainda em 1919: “A apoliticidade dos apolíticos foi apenas uma degenerescência da política: negar e combater o Estado é um fato político tal como inserir-se nesta atividade geral histórica” (GRAMSCI, 1976, p. 20).

togestão coletiva, passando por um período de dominação da maioria, tão curto quanto possível?”¹²

Além disso, mesmo uma autora como Carole Pateman (1992, p. 139) acentua, na conclusão de seu livro *Participação e teoria democrática*: “com efeito, aprendemos a participar, participando”. Bem antes, Rosa Luxemburgo, fazendo alusão às objeções de que os trabalhadores não poderiam, após a vitória da revolução socialista, construir um novo Estado e se manter à sua frente, destacara que somente pelo exercício do poder é que eles poderiam realizar o aprendizado necessário à consolidação de seu triunfo, e não antes, sob o Estado burguês. Ou seja, o aprendizado da ação política só se pode realizar pela intervenção efetiva da maioria da população, propiciada por um regime realmente democrático. Daí a pertinência do exame não só dos obstáculos que impedem a ação política popular em grande escala, como também das condições necessárias para sua superação.

À guisa de conclusão, gostaríamos apenas de sublinhar que a crítica teórica da democracia burguesa, em parte esboçada neste artigo, não implica nem direta nem necessariamente a negação do papel da luta dos trabalhadores e dos movimentos sociais pela ampliação dos espaços democráticos no capitalismo. A crítica teórica é um recurso fundamental para a análise política conjuntural, mas, ao oferecer um quadro de referência mais geral – tanto mais significativo quanto mais seja capaz de dar conta das múltiplas determinações dos fenômenos reais –, não se confunde com ela. No capitalismo de hoje, o combate pela instauração de verdadeiros conselhos populares, a luta das organizações não-governamentais (ONGs), o movimento contra a “globalização” capitalista, assim como outras formas de ação política, digamos, “direta”, além de contribuírem para evidenciar os limites do regime democrático capitalista para grandes parcelas da população, apontam para a possibilidade de uma nova democracia, na medida em que suscitem e fortaleçam uma prática política transformadora.

¹² Por isso é importante mencionar um dos problemas presentes na análise de Bobbio (1983), em que o máximo que consegue atingir esse renomado autor em sua discussão com marxistas italianos é enumerar o que chama de “paradoxos da democracia moderna”, que representam um esforço mais de natureza morfológica do que tipológica. Além disso, ao se deter na leitura dos quatro paradoxos apresentados (exigir democracia nas grandes organizações; o aumento das funções administrativas e o conseqüente crescimento da burocracia e da tecnocracia; o papel da técnica nas sociedades industriais; e o contraste entre processo democrático e sociedade de massa), nota-se que sua preocupação estaria mais voltada para o campo de uma teoria sociológica das organizações, de inspiração weberiana, e influenciada pela teoria das elites, do que para o da sociologia política.

Referências

- ADLER, M. **Die Staatsauffassung des Marxismus**. Colônia: Marx Studien, 1974.
- BOBBIO, N. Apatia. In: BOBBIO, N. et al. **Dicionário de política**. v. 1. 4. ed. Brasília, DF: UnB, 1992. p. 56.
- _____. **Qual socialismo?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- CERRONI, U. **Teoria política e socialismo**. [S. l.]: Europa-América, 1976.
- FERNANDES, F. Democracia e socialismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 11-13, 1996.
- FINLEY, M. I. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GRAMSCI, A. **Democracia operária**. Coimbra: Centelha, 1976.
- HIRSCH, J. **Herrschaft, Hegemonie und politische Alternativen**. Hamburgo: VSA, 2002.
- HIRST, P. **A democracia representativa e seus limites**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- LÊNIN, V. I. **As duas táticas da social-democracia na revolução democrática**. São Paulo: Livramento, [1982].
- _____. **Como iludir o povo**. São Paulo: Ática, 1979.
- LUKÁCS, G. Marxismo, socialismo e democracia. **Lineamenti**, Pádua, n. 11, p. 17, 1986.
- MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MARX, K. O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 1. São Paulo: Alfa-Omega, [1980]. p. 148-231.
- MOSCA, G. **Elementi di scienza política**. 2. ed. Turim: Fratelli Bocca, 1923.
- NAVES, M. B. Os silêncios da ideologia constitucional. **Revista de Sociologia e Política**: revista da UFPR, Curitiba, n. 6-7, p. 167-171, 1996.
- OFFE, C. Dominação política e estruturas de classes: contribuição à análise dos sistemas sociais do capitalismo tardio. In: _____. **Estado e capitalismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. p. 103-132.
- PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- POULANTZAS, N. **Poder político y clases sociales en el estado capitalista**. Madri: Siglo XXI, 1972.
- SAES, D. A democracia burguesa e a luta proletária. In: _____. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. Campinas: Unicamp/IFCH, 1994. p. 33-62.
- _____. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987.
- SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo y democracia**. Madri: Aguilar, 1952.

O DEBATE SOBRE A DEMOCRACIA NA TRADIÇÃO HISTÓRICA DA SOCIAL-DEMOCRACIA

*Liliam Faria P. Borges**

A possibilidade de apreensão dos diversos matizes que compõem o todo social exige a construção de conceitos abstratos gerais como o das classes fundamentais que movem o desenrolar da história dos homens, por conformarem os grupos que possuem projetos e interesses opostos em determinado momento e lugar. E a história dos conceitos modernos de Estado, cidadania, democracia é também a história de um projeto de classe que é revolucionário em um determinado momento e busca, na elaboração ideal, um modelo novo de homem, moralmente superior àquele que se pretende vencer. Trata-se da burguesia, no caminho de vencer a aristocracia, com todo seu ímpeto libertador em busca da igualdade entre os homens. Do momento em que as novas formas de organização social e o novo Estado são expressões da vitória da classe burguesa, todo o movimento de transformação toma, então, a dimensão da conservação.

As diferentes classes sociais que compõem a sociedade capitalista apresentam interesses próprios, mais que isso, antagônicos. Esses interesses expressam projetos que se opõem e estão em constante disputa, materializando a luta de classes, cujo resultado constitui o perfil de determinada época.

Tendo como referência esse embate entre as classes, o Estado emerge nessas sociedades, necessariamente a serviço de uma das classes em detrimento da outra. Na lógica da sociedade que se baseia na concentração da riqueza produzida por muitos e apropriada por poucos, políticas de Estado nunca poderão atender a interesses antagônicos ao mesmo tempo. Em outras palavras, aquilo que permite a concentração da renda produz, ao

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) da Unioeste.

mesmo tempo e no mesmo movimento, a expropriação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, todo discurso acerca do Estado como promotor do “bem comum” é uma elaboração ideológica¹ absolutamente necessária para a manutenção, não só do Estado, como do projeto capitalista. Em decorrência disso, as políticas sociais, e particularmente as políticas educacionais, no plano formal são formulações ideológicas e no plano real são as intervenções concretas do Estado na realidade dada. Assim, “O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 8).

O plano formal é sempre o espaço de um discurso do direito, da cidadania, do atendimento da sociedade como um todo; numa palavra, da igualdade. O que se propugna no plano formal é, por origem, irrealizável, impossível de se materializar para o conjunto de uma população com necessidades e interesses divergentes. No plano real, tais políticas reforçam e alicerçam a exploração de uma classe em favor de outra, viabilizando, dessa forma, a constante apropriação privada do resultado do trabalho de amplos setores sociais. “[...] Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das idéias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos” (MARX; ENGELS, [198-], p. 57).

Numa sociedade de classes, é papel do Estado atuar na direção da conservação e manutenção da dominação de uma das classes e garantir que a classe hegemônica tenha o controle das instâncias que o constituem, definindo toda a sua ação na direção de manter-se, afinal, garantir o Estado é garantir a dominação/hegemonia de classe. Em se tratando do Estado no modo de produção capitalista, Saes (1994a, p. 19) afirma que apenas um tipo particular de Estado – o burguês – corresponde a um tipo particular de relações de produção – o capitalista.

Na medida em que apenas uma estrutura jurídico-política específica torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas, con-

¹ Ideologia como falsa consciência, conforme Marx e Engels (1984) em *A ideologia alemã*.

clui-se que só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalistas. Entende-se aqui por relações de produção capitalistas aquelas que têm por especificidade o não-controle, pelo produtor direto, das suas condições materiais de trabalho, ou seja, a efetiva separação entre produtor direto e meios de produção. Além dessa, há a dimensão que se relaciona à propriedade em sentido estrito – aquela entre o produtor direto não-proprietário dos meios de produção e o proprietário dos meios de produção, que extorque do primeiro o sobre-trabalho. Essa segunda dimensão não é específica ao capitalismo, já que a expropriação do trabalho humano está presente em muitas outras formas de organização das relações de produção.

O papel do Estado burguês na direção de permitir a reprodução constante das relações de produção capitalistas é manter permanentemente o duplo aspecto – a extorsão do sobre-trabalho e as condições materiais da separação entre produtor direto e meios de produção – e mais, o Estado precisa qualificar a estrutura jurídico-política que torna possível essa reprodução.

A forma específica de extorsão do sobre-trabalho no capitalismo é a compra e venda da força de trabalho, na medida em que, ao converter força de trabalho em mercadoria e trocá-la por salário, ocorre – no nível da aparência – uma troca de equivalentes. Na essência, a relação nunca é de equivalência, considerando que o salário é sempre inferior ao valor de troca produzido pela força de trabalho. Essa contradição situa-se no plano real e produz efeitos reais, mas só se pode concretizar e seguir garantindo a renovação dessa ilusão pela articulação de instituições jurídico-políticas que a possibilitem. Portanto, se a esfera da produção requer um entendimento ideológico de que salário e trabalho são equivalentes, não é essa esfera que produz tal entendimento, mas sim a esfera do direito.

Saes (1994a) analisa como os autores Lenin, Marcuse e Poulantzas² explicam as condições materiais de separação entre o produtor direto e os meios de produção na indústria moderna e sua decorrência na socialização ou alienação do trabalhador – e constrói uma outra perspectiva de

² Para Saes (1994a, p 28), Lenin entende que a grande indústria coloca os trabalhadores numa situação de cooperação e socialização das forças produtivas que os leva a uma ação coletiva. Marcuse, ao contrário, vê a predominância da alienação pelo caráter de isolamento na relação homem-máquina, que produz o homem unidimensional. Poulantzas observa o caráter privado da grande indústria moderna dissimulando a dependência real dos trabalhadores, o que dá um aspecto de independência mesmo num processo produtivo coletivizado. Teríamos, então, o relacionamento isolado do trabalhador com o proprietário dos meios de produção.

conclusão: se a contradição da indústria moderna é a oposição entre dependência e independência do trabalhador, essa é uma contradição objetiva que determina, ao mesmo tempo, a tendência ao isolamento e a tendência à ação coletiva. Uma dessas tendências só predomina se a outra for neutralizada. A esfera da produção é o espaço no qual se produz essa contradição, mas é fora dela que se dará a neutralização de uma dessas tendências. É pelo Estado que se dá a neutralização da ação coletiva e a sobreposição da individualização.

Essa leitura recoloca de forma bastante dialética a determinação da esfera jurídico-política pela esfera produtiva ao destacar níveis de mediação – que seriam implicações recíprocas entre estrutura econômica e Estado. E então, o Estado é burguês quando cria condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas, e faz isso desempenhando dupla função: individualizando o trabalhador e neutralizando a tendência à ação coletiva.

Aqui nos interessa particularmente essa reflexão, pois, ao individualizar o trabalhador, o Estado converte-o em sujeito individual ao qual se atribuem direitos e que possui *vontade subjetiva*. A troca entre trabalho e salário torna-se um *ato de vontade* que se realiza por um contrato entre iguais. Assim, homens livres e plenos em direitos promovem a perenização de uma troca desigual, sem necessidade de coação do trabalhador.

Se o Estado, enquanto esfera jurídico-política, permite a individualização ou atomização dos trabalhadores, ele ao mesmo tempo neutraliza a tendência desses trabalhadores de se unirem num coletivo – a classe trabalhadora – antagônico à classe dos proprietários dos meios de produção, na medida em que constitui um outro coletivo em que não há antagonismo de classe – o coletivo povo-nação, em que todos se encontram e se identificam como constituintes. Recorrentemente trabalhadores e empresários propõem-se a trabalharem juntos, afinal, este coletivo define-se por ser de interesse comum a todos os agentes da produção.

“Povo-nação” é a forma de coletividade que o Estado burguês impõe aos agentes da produção antagonicamente relacionados no processo de extorsão da mais-valia, enquanto a “[...] classe se constitui a partir da definição de um interesse comum de todos os produtores diretos na liquidação da troca desigual entre uso da força de trabalho e salário, ou de um interesse comum de todos os proprietários dos meios de produção na preservação dessa troca” (SAES, 1994a, p. 30).

O Estado burguês permite, no plano formal, a superação do antagonismo de classe pelo coletivo povo-nação, declarando na coletividade nacional a igualdade entre trabalhadores diretos e proprietários dos meios de

produção. Este resultado no plano jurídico-político expressa uma realidade material – pois não se trata de pura idéia, mas da ideologia que produz relações reais, um *corpus* jurídico-legal e com decorrências políticas que efetivamente tornam possível a manutenção do livre contrato entre iguais no mercado de trabalho. O Estado burguês, “ao proceder à unificação dos membros das classes sociais antagônicas no povo-nação, neutraliza a tendência à ação coletiva, isto é, atomiza os trabalhadores conservando-os num estado de massa e impedindo sua constituição como classe social” (SAES, 1994a, p. 31).

Temos então, no coletivo povo-nação, a massa, a convivência de homens descolados absolutamente uns dos outros e que, definidos pela sua individualidade, colocam-se no espaço social a partir das suas condições pessoais de concorrer no mercado de trabalho. Fica dada a condição para a instauração da lógica meritocrática própria ao pensamento liberal e presente – mesmo que de diferenciadas formas – no discurso e na prática escolar. Nesse sentido, continuemos a perseguir a constituição do direito como base da atomização do homem e a gênese deste homem atomizado ou individualizado para explicar como se hegemoniza, no espaço escolar, especialmente herdeiro de Dewey, o elogio à individualidade e à formação do cidadão – o sujeito político que integra o coletivo povo-nação.

Retomemos a idéia de que, ao mesmo tempo em que o Estado burguês converte os agentes da produção em homens atomizados, reúne-os no coletivo nacional, em que a escola tem papel importante, no sentido de permitir o crescimento, o desenvolvimento e a grandeza da nação. Essa representação de unidade, lembra-nos Saes (1994a), é uma unidade de indivíduos isolados e apenas uma estrutura jurídico-política particular pode produzi-la. Vejamos os aspectos relacionados a essa estrutura, o Estado no qual interessa particularmente o burocratismo – que também nos permite um entendimento mais cuidadoso das instâncias de definição e implementação das políticas educacionais –, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais de Educação.

É o direito, definido como “regras que disciplinam e regularizam as relações entre os agentes da produção possibilitando sua reiteração [... que garante uma] previsibilidade nas relações entre agentes da produção” (SAES, 1994a, p. 35), já que diferentes relações de produção geram diferentes tipos de direitos e estes viabilizam a manutenção daquelas relações.

O direito próprio às relações de produção escravistas e também o feudal, por exemplo, conferem tratamento desigual aos desiguais, e para classes sociais distintas, as regras também o são. É no capitalismo que temos

o tratamento igual dos desiguais que caracteriza o direito burguês. Todos os homens estão igualados e individualizados e têm, portanto, capacidade jurídica de estabelecer, pelo contrato, sua livre vontade. Buffa (2000, p. 17), retomando Locke, mostra como “nas sociedades antiga e medieval os homens são naturalmente desiguais, há senhores e escravos, há senhores e servos”, e é apenas quando da transformação do trabalho em mercadoria que se torna possível a troca entre iguais, o livre contrato entre indivíduos interessados.

O ato de vontade é a expressão acabada do movimento que permite que a troca desigual entre trabalhador e proprietário dos meios de produção assuma a forma de troca por equivalentes. “Percebe-se, pois, que a igualdade proposta pela burguesia é primeiramente igualdade na troca – baseada no contrato de cidadãos livres e iguais – e depois também a igualdade jurídica – a lei é igual para todos e todos são iguais perante a lei” (BUFFA, 2000, p. 18). Esse desdobramento ideológico não se dá no âmbito da produção e pela ação dos sujeitos envolvidos, mas sim no âmbito da estrutura jurídica, da elaboração da lei e dos processos de sua aplicação. Por outro lado, é esse aparato jurídico-político que permite ao capitalismo perenizar-se, recriar-se constantemente.

Nessa perspectiva metodológica, Saes (1994b, p. 42) ajuda-nos a entender como, apesar da determinação em última instância dar-se ao nível das relações de produção, há uma implicação recíproca que desautoriza o entendimento descolado de estrutura e superestrutura, já que o plano econômico e o jurídico-político se realimentam constantemente. Afinal, não fosse o Estado burguês com sua estrutura jurídica possibilitar a atomização do trabalhador, não se daria a compra e venda da força de trabalho como ato de vontade. E é o Estado, com seu aparato jurídico e seu corpo de funcionários – a burocracia –, que garante o tratamento igual dos desiguais mediante a atribuição de uma capacidade jurídica genérica. A burocracia disciplina a aplicação da lei e garante o acesso aberto a todos, via recrutamento por competência em todo espaço de trabalho.

Podemos concluir que “então no capitalismo sobra mesmo apenas a igualdade jurídica” (BUFFA, 2000, p. 18), indicando que todas as outras igualdades propugnadas pelo senso comum como conquistas a serem alcançadas com o desenvolvimento da nação – melhoria das condições de vida, de saúde, de educação, de acesso à riqueza – constituem-se em discurso ideológico, já que o pleno acesso a melhores condições de vida implica, no limite, igualdade material, o que está completamente fora das possibilidades do modo de produção capitalista, cuja base fundante está na expropriação do trabalho, visando à acumulação.

A negação da natureza de classe das instituições vigentes no capitalismo, bem como a afirmação da possibilidade da hegemonia popular e dos trabalhadores nos regimes democráticos modernos, implicam a admissão do caráter neutro dos aparelhos repressivos e ideológicos existentes, sejam eles estatais ou privados. Significaria também que não haveria limites intransponíveis ou obstáculos estruturais para a ação das massas trabalhadoras em suas lutas pela ampliação e expansão da ordem política democrática. (TOLEDO, 1994, p. 131)

A luta de classes está em constante tensão na direção de que se ampliem as boas condições de vida, mas, no limite, essa luta objetiva a superação do modo de produção. A consolidação do direito permite a suspensão do objetivo maior e pereniza a luta pela garantia do próprio direito. Sua possibilidade inclusive legal passa a criar, por meio da individualização, o entendimento de que o não-acesso ao direito ou é um problema político, conjuntural – que pode ser superado por meio de eleição e representatividade –, ou é uma incapacidade pessoal, particular, individual. Nesse último caso, fica reforçada a necessidade social de formar homens conscientes de seus direitos e dispostos e capazes de lutar por eles – os cidadãos. Esses cidadãos se formariam prioritariamente na escola.

Se deslocarmos a argumentação para a cidadania, teremos um dos mais pantanosos temas do debate político atual. Este conceito, muito caro ao pensamento liberal, também é a grande bandeira da esquerda na constante luta em busca da igualdade. Consideramos aqui a definição de cidadania para Marshall (apud SAES, 2003), como a participação integral do indivíduo na comunidade política e a participação desse indivíduo, enquanto maioria social, no exercício do poder político. Autores como Arroyo (2000), Saes (1993; 2003) e Vieira (2001) consideram a dimensão contraditória da cidadania, bandeira da direita e da esquerda, expressão recorrente no discurso oficial e na crítica a ele, um mito de “impacto avassalador, que leva os membros da sociedade a uma aceitação acrítica dos processos sociais recobertos por essas expressões” (SAES, 2003, p. 9).

A cidadania como bandeira da esquerda, ou como a conformação que todo indivíduo deve buscar, parece estar sempre indicando que a plenitude de sua realização garantiria um mundo mais justo, igualitário, solidário. É bastante evidente, nos textos que selecionamos e que clamam pela cidadania, a crença de que, caso ela estivesse plenamente realizada, resolveria os graves problemas sociais de nosso país, portanto nossa luta deveria ser em direção à conquista da cidadania e o papel da escola seria formá-la, conformar os alunos a ela. Há uma justaposição – como pretendemos demonstrar na análise da crítica dos educadores de esquerda –

entre o âmbito jurídico-político e as condições materiais de existência, como se a garantia dos direitos implicasse suspender a exploração do homem vendedor da força de trabalho pelo proprietário dos meios de produção. Como se a luta pelo direito suspendesse a necessidade da luta de classes – essa conclusão é, afinal, a eficiência da construção ideológica sobre a possibilidade de apreensão do mundo real, da verdade posta na prática social dos homens. A efetiva igualdade jurídica, mesmo que plenamente alcançada, continua sendo ferramenta de manutenção da lógica burguesa e, no limite, já a temos em dilatada amplitude, considerando o caráter de democracia desses anos em que vivemos. Democracia, assim como cidadania, implica a livre participação política dos homens iguais em direito.

Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei, porque cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então não existe cidadania sem garantia de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica. (VIEIRA, 2001, p. 13)

Entender que a cidadania e a democracia, como todo aparato jurídico-político da lógica capitalista, são prenes de contradições só é possível na análise da história, o que não nos possibilita trabalhar com um conceito acabado, definitivo. É a historicidade em que essa idéia está imersa que pode explicá-la. Não se trata de afirmar que esses conceitos são filhos do projeto burguês, nascem com a burguesia e por isso serão eternamente expressão da lógica capitalista, o que também não significa ser possível afirmar que, mantidas as bases fundamentais do modo de produção capitalista, tais palavras possam significar o avesso daquilo que nasceram para expressar. Não basta à classe trabalhadora apropriar-se dos conceitos resignificando-os de acordo com seu interesse, se, na totalidade, os homens continuam movendo o mundo na mesma direção.

O entendimento – enquanto elaboração no pensamento – daquilo que está posto na realidade material é mais próximo a esse real e, portanto, explica-o melhor quando consideradas a totalidade e o processo histórico em que se insere determinada idéia. Engels ([198-], p. 187) chama a atenção para a necessidade de considerarmos o desenvolvimento histórico do emprego real das palavras; por isso, a necessidade de recuperar o contexto de transformação do mundo, de práticas revolucionárias em que se for-

mula a idéia de cidadão moderno, possibilita-nos entender que, no mesmo movimento de vitória da burguesia defensora da cidadania, essa se torna um risco quando descolada do interesse de classe. A cidadania burguesa é conquistada a duras e sangrentas penas, porém, para além dos limites da classe – ou seja, quando o povo avança na luta para além da cidadania – esta se torna ameaçadora da ordem e precisa permanecer valendo como promessa, já que não pode ser constituída enquanto igualdade material entre os homens, o que revela, também, espaço de contradição.

A formulação do direito é a resposta adequada, pois a realização da igualdade jurídica permite e garante a não-realização da igualdade material. Daí cidadania passa a ser lida como o resgate de uma igualdade original entre os homens. Descola-se de seu contexto, porque se descola da história e, quando a idéia de cidadania é, na prática, conservadora, ela é tomada, no discurso, como panacéia.

Se o direito numa sociedade capitalista, como expressão da estrutura jurídico-política do Estado burguês, é um dos espaços de manutenção desse mesmo Estado e, portanto, dessa mesma lógica, a questão que vincula o direito à educação pode ser apreendida também nos seguintes aspectos: a) em que momento a escola passa a ser vista como direito e por que isso se dá?; b) em se tornando direito que se realiza para todos, a escola pública, que é constituinte do Estado burguês, passaria a constituir prática social de todos, potencialmente. Há, portanto, com a ampliação do direito, a ampliação do próprio Estado e a escola tem a função ideológica de conformar, por meio do direito, relações de exploração do homem em atos de vontade; c) o vínculo entre cidadania e educação se mantém e se reforça, já que há a crença de que é pela educação que se chega à cidadania e pela cidadania se chega à igualdade. Porém, o que está no pensamento desse que almeja a igualdade não é exatamente aquilo que ela é (igualdade jurídica), mas aquilo que ideologicamente ela diz ser (a possibilidade da igualdade material, o acesso a melhores condições de vida, a ascensão social). O Estado faz sua parte alimentando esse mito, mas parte dos educadores de esquerda é que fortalece o mito, ao denunciar reiteradamente a não-realização da igualdade entre os homens por meio da escola como um fracasso das políticas do Estado. É a cobrança da crítica de esquerda que doura essa idéia, vai dando forma a um ideal e o cultua como a uma religião.

Num pequeno artigo com o peso de um ensaio, Miguel Arroyo (2000) recupera a origem do vínculo entre escola e a formação da cidadania e, ao evidenciá-lo, indica saídas para as questões por nós formuladas. Em 1987,

ano da primeira edição do referido texto, o professor Arroyo denunciava que não é apenas a direita a afirmar a incapacidade do povo brasileiro em participar politicamente por não ter sido educado para tal, por não ter aprendido a ser cidadão consciente. Esse é o conteúdo de seu primeiro parágrafo, que, na seqüência, afirma que tanto a esquerda quanto a direita de então concordam com a necessidade de educar para a cidadania; a diferença entre elas é que a direita de então, identificada com o autoritarismo, concorda e não quer fazê-lo e a esquerda concorda e quer muito fazê-lo. O *status quo* investe na manutenção da premissa enquanto puro discurso, pois no limite a falta de educação é um problema individual e cabe a cada homem criar condições para educar-se. A oposição, que se posta ao lado do povo despossuído, luta para alcançar o direito à educação, que trará cidadania. Esta possibilitará a participação política consciente – a chave da libertação do povo. Vale lembrar a história recente dos anos 1980 e o empenho com que lutou a intelectualidade politicamente comprometida com a democratização da sociedade brasileira, que atuou firmemente na direção de vencer o regime militar, mobilizando-se ao lado de inúmeras instâncias de representação da sociedade civil e participou da elaboração da Constituição de 1988, dos projetos democráticos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e definiu a participação, a descentralização e a autonomia como as grandes bandeiras que realizariam a democracia brasileira. Vale lembrar que as políticas curriculares do Estado militar iam na direção de formar o patriota, o homem moral e cívico; da Nova República em diante, tanto o Estado quanto seus críticos afirmam contundentemente a necessidade de garantir a formação do cidadão para o desenvolvimento do país e a ampliação da dignidade de seu povo.

Por que as modernas formas de pensar a liberdade, a ordem moral e política privilegiam o peso educativo? Não há dúvida que essa ênfase não é gratuita nem neutra. Por trás dessa relação, sempre defendida na construção da nova ordem, há uma concepção do social e de sua constituição, há idéias e ideais políticos que não podem ser ignorados, há concepções e compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com um modelo de cidadania para as classes inferiores. Essa ênfase no peso político da educação está vinculada a opções políticas e a sistemas de pensamento mais globais que, ao longo de décadas, vêm orientando intelectuais, governantes e educadores em sua prática. (ARROYO, 2000, p. 34)

O autor traz do século XVI o *Discurso sobre a servidão voluntária*, de Etienne de la Boétie, para nos lembrar de que o hábito e a educação garantem a obediência política, o submetimento necessário para que a mi-

noría se imponha sobre a maioria. Do século XVIII temos a herança iluminista de que somente um indivíduo esclarecido tem condições de realizar o pacto, firmar o contrato social em que a garantia de sua liberdade é o limite da liberdade do outro – em outras palavras, o dever necessita anteceder o direito. Saber obedecer é a chave para ser livre. E pergunta Arroyo se a forma como vem sendo colocada a relação entre educação e cidadania está contribuindo para garantir a propalada cidadania dos trabalhadores, “ou ao contrário, está contribuindo para justificar e racionalizar sua exclusão?” (ARROYO, 2000, p. 34)

Em tempos modernos, nasce a pedagogia como parte do movimento político de superar o Antigo Regime, é ferramenta precisa e multifuncional, é “o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos” (ARROYO, 2000, p. 36). E, nesse movimento de ser “legitimadora da ordem burguesa”, a educação como instrumento de classe é libertadora com relação à ordem dominante e conservadora com relação à nova ordem, a sua ordem. No movimento histórico, liberta o súdito e aprisiona o cidadão: a chave para o entendimento dessa aparente contradição é o conceito de classe. De todos os súditos do Antigo Regime, aqueles que se convertem em burgueses tomam a direção da história e conduzem à sua libertação. Os outros súditos que não detiveram os meios de produção, que não são burgueses, mas reconhecem no apelo à igualdade um caminho para sua também libertação, ameaçam a cidadania, a liberdade e muito especialmente a propriedade da classe vitoriosa. O olhar que dilui classes em povo-nação só permite que se veja o ponto de vista vitorioso da história, pois as tensões reais entre grupos humanos que disputam projetos antagônicos só são percebidas a duras penas e com alto custo humano quando o protagonismo do grupo hegemônico se relativiza. A imposição do pensamento dominante como pensamento de todos é parte do funcionamento das diversas esferas de relações sociais que se auto-alimentam, materializando a desigualdade por meio da crença na igualdade jurídica, o que compromete a apreensão das lições que a prática social do mundo do trabalho pode ensinar.

Afinal, na sociedade burguesa não é o mundo do trabalho que caracteriza o espaço educativo, mas a escola. É a cidadania que se aprende na escola que se leva ao trabalho e nunca o contrário, pois o aprendizado advindo da reprodução da existência humana pode tender a indicar a necessidade de uma outra sociedade, uma outra forma de propriedade, um outro direito. A universalidade do conceito é um antídoto à possibilidade de se pensar um outro direito, já que, tornando-se universal, perde-se a

historicidade e a negação da história vai sendo garantida pelo acúmulo moral que se colou ao direito burguês, acúmulo esse que pode ser lido em qualquer pressuposto religioso, desde a reforma protestante até as múltiplas formas de organização do discurso moralizante contemporâneo.

O povo deve ser educado para a obrigação moral. Não as elites, nem as camadas médias, que já nasceram na ordem, que internalizam essa ordem na família e nas relações sociais – a educação vem do berço. Quando se proclama a necessidade de educação para a cidadania, o discurso de conservadores, liberais ou progressistas exclui sempre as elites e as camadas médias. Esse discurso tem um endereço certo: as camadas populares, os trabalhadores, o operariado, os cidadãos de segunda ordem. (ARROYO, 2000, p. 59)

Uma breve retomada dos projetos e programas educacionais evidencia o quanto a educação cidadã educa o homem para a solidariedade, a cooperação, a tolerância ao diferente, mas em momento algum para a supressão da desigualdade. É necessário reconhecer a exclusão como miséria pessoal e tratá-la como objeto da caridade e como objetivo das políticas sociais. A exclusão é resultado da mesma lógica que constituiu a cidadania ou a escola.

A questão que nos parece fundamental e está indicada em Arroyo (2000, p. 34) e Buffa (2000, p. 13-14) é a inversão idealista que faz da escola motor da transformação nas relações de produção da vida material, e não resultado dessas relações. A crença na escola como o espaço da construção de um mundo melhor, ou da melhoria desse mesmo mundo, inverte a história e desconsidera as relações sociais de produção como o espaço da determinação. “Quando a forma tosca sob a qual se apresenta a divisão do trabalho entre os hindus e entre os egípcios suscita nesses povos um regime de castas próprio de seu Estado e de sua religião, o historiador crê que o regime de castas é a força que engendrou essa forma social tosca” (MARX; ENGELS, 1984, p. 58).

A relativização da determinação material e a inversão idealista de tomar o que é decorrência por origem permitem localizar na educação – escolar ou não – o espaço de formação do homem. Assim, o Estado pretende formar esse homem adequado e integrado à reprodução de sua lógica, então aposta e investe no espaço escolar; e os pensadores da esquerda que admitem tal premissa usam o mesmo espaço para produzir a cidadania que lhes daria a consciência para resistir ao Estado ou tensioná-lo na direção de seus interesses.

Marshall (apud SAES, 2003, p. 10) define cidadania como igualdade de direitos, “como lealdade ao padrão de civilização aí vigente e à sua heran-

ça social, e como acesso ao bem-estar e à segurança materiais aí alcançados”. Entendendo que essa definição seja consideravelmente consensual para diferentes setores sociais e políticos, afirmamos que a idéia de cidadania cola-se tanto ao ajustamento do homem ao mundo em que vive quanto à promessa de igualdade material, ou, pelo menos, de ascensão social. Se tomarmos os muitos matizes que caracterizam as condições sociais dos grupos que constituem a classe dominante proprietária, seguidos dos muitos matizes dos grupos não-proprietários até à miséria absoluta, teremos de considerar como “acesso à segurança material alcançado no padrão de civilização vigente” (MARSHALL apud SAES, 2003, p. 10) o mais alto patamar dessa segurança material. Entendendo que vincular pela cidadania a ascensão social é uma formulação puramente ideológica, diferente de vinculá-la ao direito, já que a igualdade jurídica amplamente garantida continuaria a implicar a manutenção da sociedade de classes, não há incoerência na proposição, afinal, “no capitalismo sobra mesmo apenas a igualdade jurídica” (BUFFA, 2000, p. 14). A igualdade das condições materiais, ou a igualdade para a ascensão social que tendencialmente igualaria materialmente os homens, é a antítese da sociedade de classes, é a superação da sociedade capitalista; no limite, é um projeto socialista. Aqui nos parece estar o nó que, desatado, explicaria a proximidade entre a proposta do governo para as políticas sociais, particularmente as educacionais, e a proposta implícita na crítica elaborada pela oposição ao governo. A cidadania é o acesso de todos à igualdade jurídica, mas há uma crença de que possa ser também o caminho para a igualdade material. Defendida por todos, ela não pode cumprir todas as promessas feitas em seu nome. Esperar da democracia do Estado burguês, da cidadania, da participação, da descentralização a construção processual da sociedade socialista é uma velha discussão, formulada como “reforma ou revolução” e orientadora do já secular debate interno ao movimento socialista, particularmente ao marxismo. Retomaremos essa questão adiante.

Temos, então, neste ponto a possibilidade de discutir o entendimento sobre qual é o papel da escola numa sociedade aberta (CUNHA, 1991), em que o acesso ao direito e à ascensão social se dá por meio do mérito individual. Retomando os autores fundamentais do pensamento liberal, Ester Buffa (2000) mostra como a construção do direito e da cidadania é revolucionária no que tange à superação do Antigo Regime e como, instaurada a hegemonia burguesa, o mesmo ideário torna-se conservador. E trata-se de conservar o próprio Estado burguês, sua lógica, seu funcionamento e seu direito. Em sua origem, o pensamento burguês tem por

interlocutor a escolástica, e realiza um considerável rompimento com essa tradição ao levantar a idéia de que os homens nascem iguais, não há o sábio inato; e Comenius propõe que se ensine “tudo a todos”. Preservadas as classes sociais, aquele autor formula, em sua *Didática Magna*, a proposição de que todos os homens tenham “um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico” (BUFFA, 2000, p. 19). O direito à educação começa a definir-se como um direito humano – e, portanto, Comenius afirma que “todos têm a necessidade de se educar para se tornarem homem” (BUFFA, 2000, p. 20), e ainda, que o homem tem a semente que deverá ser desenvolvida pela educação. Esse pressuposto está presente em toda a elaboração pedagógica proposta mais tarde por Dewey.

As políticas educacionais brasileiras e a pedagogia que a orienta, assim como o teor de grande parte da crítica, não se descolaram do pensamento de Dewey e, na mesma direção, mantêm e alimentam o mito da redenção pela escola. Com toda a crença de que o capitalismo poderia levar a riqueza e a fartura a todo ser humano, Dewey, em suas propostas de reformulação do sistema, reafirma que – apesar de estar vivendo uma crise – o capitalismo é a melhor forma de organização da sociedade, basta que seja reformado. Se democratizado, o capitalismo poderia criar um novo mundo, e esse projeto passaria pela educação. Sugerimos que nos anos 1980 no Brasil, quando se elaboraram as bandeiras pela democratização da escola, recolocaram-se muitas das questões que estão originalmente nas proposições de John Dewey³.

Parece-nos importante pontuar nosso entendimento do conceito de democracia e recorremos a Marx, em *O Capital*, para aproximarmos dos conceitos de liberdade e igualdade que seriam basilares da democracia:

O consumo da força de trabalho, como o consumo de qualquer outra mercadoria, ocorre fora do mercado ou da esfera da circulação. Abandonemos então, junto com o possuidor de dinheiro e o possuidor da força de trabalho, essa esfera ruidosa, existente na superfície e acessível a todos os olhos, para seguir os dois ao local oculto da produção, em cujo limiar se pode ler: *No admittance except on business*. Aqui há de se mostrar não só como o capital produz, mas também como ele mesmo é produzido, o capital. O segredo da fabricação de mais valia há de finalmente se desvendar.

³ Exploramos a atualidade de Dewey no pensamento educacional contemporâneo no artigo “A herança do pensamento de Dewey no debate educacional no Brasil dos anos de 1990”, publicado pela **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 29, p. 46-57, mar. 2008.

A esfera da circulação ou do intercâmbio de mercadorias, dentro de cujos limites se movimentam compra e venda de força de trabalho, era de fato um verdadeiro éden dos direitos naturais do homem. O que aqui reina é unicamente Liberdade, Igualdade, Propriedade e Bentham. Liberdade! Pois comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são denominados apenas por sua livre vontade. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão uma expressão jurídica em comum. Igualdade! Pois eles se relacionam um com outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas sobre o seu. Bentham! Pois cada um dos dois só cuida de si mesmo. O único poder que os junta e leva a um relacionamento é o proveito próprio, a vantagem particular, os seus interesses privados. E justamente porque cada um só cuida de si e nenhum do outro, realizam todos, em decorrência de uma harmonia preestabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma providência toda esperta, tão-somente a obra da vantagem mútua, do bem comum, do interesse geral.

Ao sair dessa esfera da circulação simples ou da troca de mercadorias, da qual o livre-cambista *vulgaris* extrai concepções, conceitos e critérios para seu juízo sobre a sociedade do capital e do trabalho assalariado, já se transforma, assim parece, em algo a fisionomia de nossa *dramatis personae*. O antigo possuidor de dinheiro marcha adiante como capitalista, segue-o o possuidor de força de trabalho como seu trabalhador; um cheio de importância, sorriso satisfeito e ávido por negócios; o outro, tímido, contrafeito, como alguém que levou a sua própria pele para o mercado e agora não tem mais nada a esperar, exceto o – curtume. (MARX, 1988, p. 141)

Da citação de Marx, extraímos os conceitos de liberdade e igualdade. Na sociedade de classes marcada pelo modo de produção capitalista, abandonados os espaços da alienação ideológica, liberdade é a livre possibilidade de nos movermos no mercado comprando e vendendo coisas e igualdade é a igualdade jurídica que nos permite, como iguais, trocar equivalentes – comerciar e ainda constituir, como juridicamente iguais, as instituições que conformam o Estado, que então regula as relações entre homens iguais, pelo voto, por exemplo.

Daí para a idéia da liberdade idealizada de que podemos tudo, ou da igualdade entre os homens, temos o peso da realidade material, que faz os homens mais ou menos livres para se moverem, locomoverem, vestirem, comerem, estudarem, morarem e todas as outras coisas que implicam um homem estar vivo. Igualdade e liberdade enunciadas como valores morais é pura ideologia que tem enredados tanto o discurso educacional conservador quanto aquele que se pretende crítico. Da liberdade e da

igualdade idealizadas, temos construído uma crença na democracia como espaço da realização desses ideais pelos quais os homens têm lutado.

Esses contra-sensos com os quais deparamos cotidianamente têm levado grande parte da esquerda a adjetivar democracia, usando termos como democracia real, verdadeira, quando nos parece ser adjetivo necessário o termo “burguesa”, já que a democracia é uma forma de organização do Estado e este é sempre de classe.

Na tentativa de posicionar-me sobre o entendimento do que seja a democracia e qual seu papel na luta política em direção ao socialismo, recorro ao entendimento de Décio Saes, particularmente em duas obras: *Estado e democracia: ensaios teóricos* (1994a) e *Democracia* (1993).

Partindo da conceituação de democracia – uma abstração, portanto –, Saes dá historicidade a ela, mostrando como essa forma de Estado se dá no capitalismo. Nas sociedades capitalistas, a democracia se efetiva pela representatividade, que só é possível pela diluição da unidade de classe – por meio da igualdade jurídica – e da atomização dos indivíduos – por meio das relações sociais. Segue o autor indicando como, na democracia burguesa, não há equilíbrio na divisão dos poderes de Estado nem representatividade plena. Quanto aos partidos políticos, seus programas não rompem com o projeto hegemônico, pois a simples proposição de rompimento indicaria a inviabilidade jurídica de tal partido constituir-se. A alternância de partidos no governo é possível na medida em eles não divirjam naquilo que é fundamental para a manutenção do capitalismo: o que mudam são aspectos não-determinantes.

Importante parece ser a observação de Saes (1994) sobre a apatia política dos cidadãos, mostrando como esta é parte da lógica constituinte do Estado democrático e não se trata, portanto, de educar o cidadão – base de toda a argumentação de esquerda na defesa da escola formadora de cidadania. Afinal, a participação consciente, própria do que se espera do homem cidadão, não é uma questão de formação escolar, estando muito mais profundamente definida nas relações sociais em que estão imersos os homens. A informação e o exercício das práticas democráticas como conteúdo escolar pode pontualmente, e como exceção, politizar os egressos da escola, mas como regra, a sociedade funciona na direção de recolocá-los na situação de apatia política.

Quanto à desigualdade política, ela é decorrência da desigualdade econômica e, portanto, a superação de uma está colada à superação da outra.

Mas é no artigo *Democracia burguesa e a luta proletária* (SAES, 1994a) que o autor apresenta argumentos aos quais pretendo me referir. Sua aná-

lise indica duas teses sobre a democracia burguesa que impedem que a esquerda no Brasil elabore uma teoria e um programa político consistente para a transição ao socialismo.

A primeira, a posição dominante na Segunda Internacional, remete a Kautski e Adler, ao eurocomunismo (Partidos Comunistas italiano e espanhol) e, no Brasil, o grande representante é Carlos Nelson Coutinho. A tese é que a democracia não é burguesa, mesmo num Estado burguês. Há, acreditam, uma separação entre instituições democráticas e Estado burguês e a democracia, sendo uma ferramenta do proletariado, pode levar à superação do Estado burguês. O socialismo virá pela via democrática, já que o caráter democrático não satisfaz aos interesses burgueses e a luta violenta só será considerada caso se agridam as instituições democráticas. Sobre essa tese, Saes diz não haver evidência histórica ou comprovação teórica.

A segunda tese refere-se a Trotski e Lukács e é oposta à primeira, ou seja: a burguesia projetou e criou as instituições democráticas e estas lhe interessam na imposição de seu projeto. A liberdade e a igualdade alimentam a ordem burguesa e permitem uma subsunção ideológica do proletariado.

Sobre essas duas teses, Saes afirma que partem de um problema teórico, qual seja “[...] supor que a democracia burguesa, como produto histórico concreto de práticas de classe, tem de corresponder necessariamente, e de modo integral, aos objetivos, intenções ou finalidades do proletariado (primeira tese), ou ela corresponde aos objetivos, intenções e finalidades da burguesia (segunda tese)” (SAES, 1998, p. 153).

A primeira consideração sobre a problemática teórica indicada refere-se à confusão entre igualdade absoluta e igualdade política formal. Saes vai ao Engels de *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã* para mostrar a necessidade de considerarmos o movimento contraditório do real, a natureza complexa de qualquer processo social: as ações humanas são intencionais, porém o resultado de tais ações não é idêntico à intenção, já que é resultado de embates de homens com diferentes intenções.

Considerando intenções antagônicas na construção do real, o proletariado não luta pela democracia, mas pela distribuição igualitária da riqueza – que não é, também, distribuição igualitária de acesso aos meios de produção. À busca a essa “igualdade de consumidor”, Saes chama de consciência pré-revolucionária. Ou seja, nem é a falsa consciência da segunda tese, nem é a consciência revolucionária da primeira tese.

Ao entender o trade-unionismo como a forma política burguesa, Lenin reconhece, como decorrência, que ela é contraditória em relação à cons-

ciência revolucionária – a tomada do Estado pelo proletariado. Porém, contraditoriamente, a política trade-unionista pode ser movida por um igualitarismo de consumidor, que seria autenticamente proletário e pré-revolucionário.

À medida que o proletariado quer igualdade de consumidor, os proprietários querem igualdade de propriedade; referindo-se ao *Dezoito Brumário...*, Saes afirma que, como resultado das revoluções populares do século XIX, a democracia burguesa estava longe de expressar a intenção dos dominados, mas isso não quer dizer que as transformações do Estado burguês sejam exatamente a intenção da burguesia. A igualdade formal é derrota mediada da burguesia e vitória mediada dos dominados.

Saes segue mostrando o quanto a burguesia francesa resistiu e o quanto temeu a igualdade, mesmo a jurídica, o quanto lutou pelo voto censitário. Enquanto a burguesia quer a desigualdade garantida pelo direito, as classes populares querem igualdade material das condições de vida. As instituições democráticas burguesas são o resultado desse embate, e não correspondem imediatamente às intenções nem de uma classe nem de outra.

Então, o autor pergunta, sendo a democracia tal síntese, a que classe é mais interessante a democracia burguesa: aos burgueses ou ao proletariado? Lembrando que essa é das mais difíceis questões da literatura marxista, diz que a resposta mais coerente é a de Lenin: nada melhor para o capitalismo que a democracia e nada melhor para o proletariado que a democracia, desde que não percamos de vista a exploração da força de trabalho na mais democrática república burguesa. E, então, Saes (1998, p. 163) formula sua tese: “[...] de um lado, é possível que as instituições políticas democráticas sirvam como instrumento da dominação ideológica burguesa sobre o proletariado; de outro lado, é possível que tais instituições se constituam em fator de desenvolvimento da consciência revolucionária do proletariado. É evidente que, no tempo e lugar em que se concretiza uma dessas possibilidades, a outra possibilidade se acha excluída.”

Argumentando sobre a primeira possibilidade, segue Saes (1998) destacando o quanto as instituições democráticas burguesas são desorganizadoras da classe dominada, já que esta se desarticula por migalhas de ganhos. O caráter formal da democracia despolitiza e isola os operários e assim os neutraliza.

Sobre a segunda possibilidade, afirma que a não-realização das promessas de igualdade e os limites postos ao acesso à igualdade de consumidor podem possibilitar o desenvolvimento da consciência, de pré-revolucionária a revolucionária. Ou seja, a igualdade jurídica acena para que, por meio do mérito, os homens sejam livres para alcançarem a igualdade

material das condições de vida. A impossibilidade de uma igualdade, mesmo que jurídica, dada pelas condições reais da sociedade capitalista, pode levar à desmontagem da crença nessa promessa.

Nosso autor, ao obrigar-nos a avançar a análise na direção de considerarmos as contradições, não abandona em nenhum instante a clareza de que a democracia que temos é uma democracia burguesa. Em todo o texto, a democracia vem assim adjetivada, mas essa democracia, que é burguesa, guarda consigo a possibilidade de alimentar a luta de classes. Seu limite é bastante estreito para os que crêem na democracia como ferramenta revolucionária do trabalhador, mas indica a incoerência de descartá-la para os que descrêem.

A contradição entre as promessas do mundo democrático burguês e a possibilidade de – como classes – termos acesso a essas promessas é um espaço de possível avanço da classe trabalhadora.

Essa contradição é insuficiente para revelar ao proletariado a existência da exploração capitalista do trabalho, destaca Saes; ela pode, no máximo, dar a uma parcela do proletariado –aquela parcela que já se reconhece como classe – “a chave do enigma do Estado: seu caráter de classe” (SAES, 1998, p. 165). Tal entendimento permitiria a desmontagem da unidade povo-nação e a relativização daquilo que Saes chama de atomização dos homens. Daí à organização revolucionária, teríamos ainda um longo caminho.

Diferentemente da burguesia, o proletariado – como classe – não pode usar plenamente as liberdades políticas, e nesse movimento pode questionar o Estado como promotor do bem comum e ainda perceber como tal Estado funciona a serviço de uma classe – a dominante.⁴ A democracia não permite que automaticamente se veja isso, mas não pode impedir a percepção da contradição.

⁴“Essa desigualdade de acesso aos recursos materiais necessários para o exercício das liberdades democráticas, presentes na mais avançada das democracias capitalistas, representa uma restrição real ao seu usufruto pelos trabalhadores. As condições para uma verdadeira decisão da maioria exigiriam ainda uma efetiva igualdade de formação cultural e educacional, impossível de ser realizada sob o capitalismo. Assim, evidentemente, quem possui edifícios equipados, tempo suficiente e melhor formação educacional e cultural fará melhor proveito dos mesmos direitos democráticos. Dessa forma há uma desigual distribuição dos recursos políticos (dinheiro, meios de comunicação, educação), que é determinada pela própria desigualdade sócio-econômica estrutural do capitalismo. A liberdade política, por mais importante que seja, é o reconhecimento formal da igualdade política para todos, mas o seu usufruto é desigual. Esse é um dos limites estruturais da democracia no capitalismo que afasta os trabalhadores da participação nas principais decisões políticas.” (MARTORANO, 2002, p. 104)

Então, conclui Saes, a democracia pode servir de reforço à dominação burguesa e para a conscientização revolucionária do proletariado. Daí formula Saes nova questão: o proletariado deve ser indiferente à forma de organização do Estado burguês? Se democrático ou se ditatorial? E responde “não” – por conta da revolução proletária e por conta do longo processo de construção do socialismo.

As instituições democrático-burguesas interessam como tática, afirma, pois a liberdade política possibilita maior circulação de informações e maior relação entre o partido proletário e as massas. A construção do socialismo é mais difícil na ditadura e poderíamos dizer que também é mais difícil sem escola.

Diferentemente dos eurocomunistas, Saes afirma que alargar a democracia não nos levará ao socialismo, mas, quanto maior o desenvolvimento da democracia interna do partido proletário – aplicação correta do princípio leninista do centralismo democrático – e um mais estreito relacionamento do partido proletário com as massas – definição de uma linha política de massa –, maiores as possibilidades de se chegar à consciência de classe. Nessa direção, é mais fácil criar a base política do Estado proletário, a verdadeira democracia de massas.

Lembremos que, na definição de democracia de Saes, a democracia de massas seria a interferência da classe dominante – no caso, o proletariado – na implementação de políticas de Estado. O Estado estaria, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, como ademais é todo Estado.

Assim, democracia burguesa não é democracia proletária, mas o proletariado não pode ser indiferente à democracia burguesa, pois é nela que há espaço para sua organização. Saes também responde negativamente sobre a forma de Estado democrática ou ditatorial ser indiferente para a burguesia. Em tese, essa classe deveria temer a democracia por possibilitar a organização do proletariado, mas há mais elementos a considerar.

Como são várias as funções do capital, existem interesses próprios às frações da classe burguesa, tanto pela função: industrial, comercial, bancária, quanto pelo acúmulo: grande, médio e pequeno capital. Tais frações disputam permanentemente a hegemonia – o controle do Estado – e, pela democracia, a possibilidade de definir em seu favor as políticas desse Estado.

Àquelas frações que num momento não detêm o controle do Estado, abrem-se duas possibilidades: o golpe de Estado ou a disputa eleitoral. A primeira alternativa é sempre decisiva se existe movimento revolucionário de massa; a segunda implica a defesa e a ampliação da democracia.

Portanto, pela democracia, os interesses das frações da classe dominante disputam hegemonia, assim como contribuem – não intencionalmente – com a organização proletária. Afinal, nesse processo dão-se, recorrentemente, movimentos de cooptação dos partidos proletários pelos grupos burgueses em disputa.

Saes não tem dúvida de que isso, apesar de eventual, nos serve. Concluindo seu artigo, mostra como a luta proletária deve conservar as instituições democráticas, ao mesmo tempo em que as critica: “[...] o proletariado simultaneamente invoca a proteção da legislação constitucional burguesa e denuncia a impossibilidade de seu cumprimento integral, a reivindicação do cumprimento da lei faz parte, portanto, da preparação das massas para a revolução” (SAES, 1998, p. 171).

Essa fórmula “legal-revolucionária” evitaria a crença no “valor universal”, assim como o imobilismo político do proletariado.

Tal entendimento leva-nos a concluir que é acertado teórica e historicamente associar a democracia à burguesia e entendê-la burguesa, já que é uma forma do Estado burguês, num contexto e numa formação social definidos. Porém, trata-se de defendê-la enquanto tática e nunca enquanto estratégia, pois a relativização obriga-nos a pensar que esse Estado e suas instituições não nos servem enquanto projeto de classe.

Ao definir democracia, Saes revela, desvela o que ela é, e, portanto, desmonta a possibilidade de identificação com o projeto político do proletariado, mas, ao mesmo tempo, mostra-nos que, como ferramenta de dominação de classe, poderá ser usada para outra classe garantir a dominação.

Nesse ponto, é o autor que parece mais avançar o debate – na perspectiva da ortodoxia materialista histórica dialética –, pois efetivamente constrói, pela análise do real, uma proposição de luta. No limite da contradição, argumenta como pela democracia proletária, e não pela ditadura, se poderia criar o homem novo – que é um projeto proletário, inicialmente. Ou seja, num Estado proletário democrático, as instituições democráticas atuarão na direção de impedir a plena participação de outras classes, já que não existe “para todos” na sociedade de classes. Assim como acontece hoje, na democracia burguesa as condições de disputa eleitoral estão determinadas pela quantidade de recursos para bancar uma campanha. A democracia socialista terá suas estratégias de afastar outros interesses que não os proletários. Na medida em que já superou a perspectiva ideológica da democracia, e explicita o que ela é, Saes está propondo uma formulação possível para a luta política.

Na mesma direção, na obra *A burocracia e os desafios da transição socialista* Martorano (2002) realiza um balanço da questão acerca da transição e esbarra – como não poderia deixar de fazê-lo – na questão da democracia. Orientado pela leitura de Balibar e Saes, amplia o debate sobre a democracia burguesa e proletária pautando-se pela obra teórica de Marx, Engels, Lenin, Trotski, Stalin, Mao Tsé-tung, Rosa Luxemburgo, entre outros, assim como se apóia nas experiências históricas das revoluções russa e chinesa. Considerando, então, a formulação de que a idéia de democracia, enquanto abstração máxima, é a possibilidade de a classe dominante definir políticas de Estado, não há como mantermos a argumentação de que a democracia é em si burguesa e só pode ser burguesa: há que considerar que a democracia é burguesa na formação social em que esta classe for dominante, hegemônica. Num possível Estado socialista, a classe hegemônica sendo a classe trabalhadora, haverá uma democracia socialista, ou uma democracia proletária. Assim, a democracia, enquanto uma forma de Estado, pode-se constituir historicamente em diferentes modos de produção.

Portanto, democracia no capitalismo só pode ser democracia burguesa, que, como uma forma (dentre outras) possível do Estado burguês, tem em seu funcionamento a manutenção do capitalismo. Martorano (2002, p. 61) analisa a questão sobre um modo de produção não produzir nunca sua superação, mas necessariamente sua manutenção. Essa manutenção tem decorrências, como, por exemplo, no capitalismo ocorrerem a ampliação da acumulação e o aumento do proletariado no capitalismo. Essa cadeia de causalidades é que precisa ser analisada, como mediações que expressam a possibilidade da contradição, e não como determinação mecânica: temos democracia, teremos socialismo. É fundamental entender qual democracia de quais relações sociais de produção:

[...] no funcionamento de um modo de produção não há contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, e nem contradição ou “defasagem” entre a base econômica e a superestrutura jurídico-política. As forças produtivas correspondentes à natureza do modo de produção se desenvolvem tendo como condição a existência de relações de produção igualmente especificadas. Entre elas se estabelece uma relação de *implicação recíproca* através da qual uma passa a ser condição de existência da outra; uma relação de interioridade cuja possibilidade de reprodução está dada pela existência de uma mesma natureza comum a ambas. [...] Sendo assim, a contradição não pode estar presente na estrutura do modo de produção, o seu estatuto não é, para usar as expressões de Balibar, *originário, mas derivado*. (MARTORANO, 2002, p. 61)

Desse modo, como derivação da democracia no capitalismo podemos ter a ampliação do espaço de tensão entre o capital e o trabalho e, sendo assim, é espaço de organização da classe trabalhadora, na medida em que pode possibilitar a ampliação da consciência de classe, como já vimos com Saes. Porém, a democracia socialista é uma discussão que deve levar em conta a superação do Estado capitalista ou, ao menos, a tomada desse Estado pela classe trabalhadora, que iniciará então o árduo desafio de construir o novo Estado – socialista – e novas relações sociais de produção. Para essa análise, posterior à tomada do poder político pelos trabalhadores, o texto de Martorano (2002) é uma análise das condições históricas e dos desafios postos pelas revoluções russa e chinesa e o debate que as envolve, e nos ajuda a compreender como a orientação teórica que não rompe com a determinação em última instância das relações sociais de produção não implica abdicar da luta pela democracia como forma de construir alternativas de organização e luta da classe trabalhadora, como não abdica da necessidade de perseguirmos a organização de um Estado socialista democrático quando da possível superação do Estado burguês.

Ocorre que, em sua análise, não há a tomada da democracia descolada das relações sociais de produção e a democracia burguesa não pode ser tomada como democracia em geral, já que nada há em geral, tudo só pode dar-se na história. Então, da formação social capitalista decorre a democracia burguesa. Essa perspectiva teórica permite a defesa – enquanto luta política – da democracia socialista, que é outra coisa enquanto categoria, mas é a mesma coisa enquanto abstração máxima, já que é a possibilidade de o proletariado definir políticas num Estado de classe proletário – o socialismo.

Ao perseguir a constituição de um Estado socialista, Martorano referencia a anterioridade da política com relação às formas produtivas, já que num período de transição interessam relações democráticas para fazer crescer a contradição de classe e alimentar a luta das classes e as relações sociais de produção, ainda presentes numa situação pós-revolucionária, como vimos nas experiências do socialismo real.

Absolutamente inversos a este entendimento seriam os que descolam a democracia das condições materiais em que ela se dá e a entendem como processo de construção do socialismo em pleno capitalismo, como defende, por exemplo, Bernstein – pela ampla democratização chegaremos ao socialismo – ou Trotsky, que indica mudanças nas relações de produção no interior do capitalismo, especialmente por meio do desenvolvimento das forças produtivas. Este, porém, constitui um outro debate.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 31-80.
- BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-30.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas** v. 3. São Paulo: Alfa Omega, [198-]. p. 169-207.
- MARTORANO, L. C. **A burocracia e os desafios da transição socialista**. São Paulo: Xamã: Anita Garibaldi, 2002.
- MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 2. São Paulo: Alfa Omega, [198-]. p. 203-234.
- _____. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas).
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.
- SAES, D. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de democracia. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 16, p. 9-38, mar. 2003.
- _____. **Democracia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. Campinas: IFCH/Unicamp, 1994a.
- _____. Marxismo e história. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, p. 39-63, 1994b.
- _____. O lugar do pluralismo político na democracia socialista. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 6, 1998, p. 23-34.
- SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TOLEDO, C. N. de. As esquerdas e a redescoberta da democracia. In: DANIGNO, E. (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 127-136.
- VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedex: Políticas Públicas e Educação**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

DEMOCRACIA E POLÍTICAS SOCIAIS NA TRANSIÇÃO VENEZUELANA: ENTRE O CAPITALISMO ASSISTENCIAL E A DEMOCRACIA SOCIALISTA

*Ramón Casanova**

A construção não sem novidade do campo democrático das políticas sociais

1

Devemos começar agradecendo ao Grupo de Pesquisa de Políticas Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná o convite para participar de um seminário dedicado a refletir sobre os significados democráticos das políticas sociais. Discutir sobre tais significados, quando as políticas vêm sendo impactadas pelas mudanças nas lógicas institucionais do Estado que alguns governos da América Latina antecipam, resulta-nos estimulante.

Seminários como este são parte de uma sensibilidade emergente, já perceptível em muitas de nossas comunidades universitárias, que insiste em fortalecer os intercâmbios de acadêmicos, articular redes de pós-graduação e promover pesquisas comparadas, esperando superar, com iniciativas desse tipo, as barreiras que condicionam o grande isolamento em que vimos trabalhando desde os tempos do liberalismo conservador das reformas dos anos 1980 e 1990.

Estimamos que esforços dessa natureza permitam inserir novamente as universidades públicas no centro do debate regional sobre o futuro de nossas sociedades, particularmente numa época como esta em que vivemos, na qual uma das variáveis fundamentais do desenvolvimento é a

¹ Pesquisador do Centro de Estudos do Desenvolvimento (Cendes) e professor titular da Universidade Central da Venezuela (UCV).

promoção de uma agenda integracionista. Uma idéia que está, desde sempre, rondando o pensamento latino-americano sobre a América Latina, porém obscurecida, naquelas décadas, pelas dinâmicas de uma cultura intelectual cujas regras para eleger temas, selecionar teorias, aceitar procedimentos de avaliação da ciência deviam encontrar-se, sobretudo, no mercado mundial de consultoras e agências internacionais – verdadeiros intelectuais orgânicos do liberalismo. Não há dúvida de que a institucionalização desses circuitos deu lugar a formas imitativas de praticar as Ciências Sociais, contribuiu para nos manter ilhados e conspirou para o enfraquecimento do impulso criativo de um pensamento autogerado.

2

Entendamo-nos, de um pensamento extremamente original na hora de oferecer conjecturas e chaves interpretativas à pergunta que brota das nossas próprias origens republicanas: o que é a América Latina? Nas palavras da intelectualidade da emancipação, pela boca de Bolívar: como consolidar as identidades da “pequena humanidade” que somos? Não há dúvida de que, nas hipóteses das Ciências Sociais da região, há uma continuidade daqueles primeiros propósitos e também contribuições inovadoras para processar – a partir de uma crítica histórica e sociológica do desenvolvimento capitalista periférico – as causas que impediram e impedem a materialização de um “projeto latino-americano”.

Hoje, depois dos cinzentos e insulsos anos da ideologia do “fim da história”, ao menos aparecem indícios alentadores de uma virada da “ciência normalizada” que nos pôs quase todos a considerar, por exemplo, que o problema da democracia (já diagnosticadas as perversões teóricas do marxismo e verificada a derrota histórica do socialismo) era na essência nada mais do que a governabilidade. Recentemente, o presidente Rafael Correa, na celebração dos 50 anos da sede equatoriana da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), reivindicava a necessidade de se resgatar nossa memória intelectual e se fazer dela um instrumento hermenêutico de análise das fontes do atraso e de prospectiva regional e, em tempos já distantes da funcionalização das Ciências Sociais, o sociólogo Agustín Cuevas, entre outros, elaborou no ano de 1986 uma lúcida análise da colonização das instituições universitárias. Ainda que lentamente, tal funcionalização começa a ser questionada – coisa que, se vivo Cuevas, o alegraria enormemente – e novos ventos sopram nos ambientes das *intelligentsias* locais. Claro que em meio ao marasmo dos ensaios econômicos neoliberais.

3

Tentaremos concentrar nossa argumentação ao redor de uma avaliação dos alcances da ressignificação da democracia na gestão das políticas sociais, tendo como referente empírico a experiência venezuelana. Sendo assim, em nossa exposição somente apresentaremos restritamente aqueles aspectos que podem contribuir para problematizar os sentidos que adquire a questão, na perspectiva das tendências ideológicas que acompanham os intentos das emergentes elites e segmentos sociais por redelinear o Estado. É que, se vemos a experiência no conjunto dos novos governos regionais, poderíamos dizer que se trata de um experimento político radicalizado que avança envolvido progressivamente ao redor de uma figura ainda difusa do socialismo.

Interessa-nos, então, argumentar sobre as formas como vem sendo interpretado – nas correntes que concorrem a lhe dar corpo – isto que chamaremos (simplificando e com todos os riscos teóricos) o bolivarianismo. Talvez isso nos permita introduzir, na valorização dos horizontes do debate regional sobre a democracia e as políticas sociais, a dimensão do que possuem de interessante no curso que seguem.

4

Dos ângulos a que nos propomos abordá-lo, o tema é chave para entender as coisas que envolvem, então, as transformações que se sucedem no começo do século na América Latina e para pensar se realmente se marcha decididamente em direção a uma vontade pós-liberal, para nós, mais rica em possibilidades históricas. Vamos desdobrá-lo cruzando duas linhas gerais de reflexão e, como já dissemos, tendo em mente a experiência venezuelana.

A primeira linha relaciona-se aos valores democráticos que orientam o projeto das políticas sociais, vale dizer, os ideários que as animam. Não devemos deixar de lado o fato de que os valores entranham um “renascimento” das concepções da justiça próprias dos movimentos igualitaristas e que estes foram tomando corpo a partir da nova carta constitucional, estimulando, sem dúvida, a abertura do espaço ideológico em que se legitimam as políticas sociais e o deslocamento em direção a modos distintos de fazê-las.

A segunda, conseqüência da anterior, alude às formas de instituições que se vêm propiciando. Somos da opinião de que a reconstrução dos aparatos do Estado neste campo da ação pública desenvolve-se contingentemente (condicionada pelas conseqüências da reforma do Estado das duas últimas décadas do século passado, que reduziram notavel-

mente seu espaço a favor de uma intensa privatização dos serviços) no interior das iniciativas que se reúnem para seu redesenho. Avançada a transição, que se iniciou com a vitória eleitoral de 1999, é ao redor da interpretação dos propósitos ideológicos que se deve guiar a refundação do Estado, em que ganha força um decisivo campo de tensões que são sintomáticas das contradições em torno do alcance que se deve outorgar ao socialismo no novo contrato nacional popular.

5

Assim, o ponto de arranque que sintetiza valores, práticas e modos de gestão é constituído pela instalação de duas figuras ainda em gestação, que repensam toda a arquitetura do Estado venezuelano: os conselhos comunais e as assembléias de cidadãos. De defini-los nos encarregaremos mais adiante. Mas, fazendo um rápido e sucinto balanço no tempo transcorrido até agora, poderíamos genericamente dizer que potencializaram a construção de identidades e âmbitos de aprendizagens participativas, que neutralizam as debilidades da cultura política dos segmentos sociais irrompidos na cena com a revolta dos subúrbios pobres de Caracas em 1989.

6

Que elementos estão em jogo nas lógicas do Estado e naquelas em que as políticas sociais constituem um campo experimental? O que entram no ideário que os legitima?

Em termos muito simplificados, devemos dizer que o experimento pós-liberal venezuelano representa um dos mais chamativos. E isso não só como um caso singular das mobilizações de resistência de massas depauperadas, mas como exercício “heterodoxo” de aceleração anti-sistêmica do desenvolvimento. Se há não mais de três anos a experiência era percebida com certa desconfiança – algo assim como uma revolta obscura vestida de velhas ideologias nacionalistas –, a criatividade com que se encarou um contrato “rousseauiano”, os êxitos na abordagem de problemas estruturais da exclusão, as iniciativas originais na economia social e o aprofundamento dos valores da democracia não deixam dúvidas de que se vem fazendo um laboratório para o debate acerca das vias de desenvolvimento alternativo ao modo predominante da globalização.

7

É importante ter presente para nosso tema um dado nacional: o papel produtor e, especialmente, de organizador social do Estado venezuelano, associado a um capitalismo de enclave mineiro que, em seu caso especí-

fico, converteu-se em distribuidor da renda petroleira, implicando forte dependência das dinâmicas reivindicativas dos grupos sociais.

Colocar esse dado em nossa reflexão permite-nos considerar que é no espaço do Estado que, em boa medida, condensam-se as iniciativas de reconstrução do poder. Sendo assim, talvez o campo das políticas sociais seja, então, um dos que melhor nos pode falar das intenções que marcam as tensões que se sucedem na construção de tal contrato nacional popular.

Por isso, além de descrever o que ocorre, enunciando apenas os princípios que definem e regulam a reestruturação da institucionalidade, gostaríamos de expor a maneira como estes vêm sendo interpretados pela “classe governante”, que nos fala de uma etapa conflituosa no interior das mesmas forças sociais que promovem a mudança. Sobretudo depois da declaração de que o curso, repetimos, estará marcado pelo “retorno” do espírito do socialismo, abrindo o espectro ideológico e introduzindo maior complexidade na definição dos temas da gestão da economia e da sociedade, da natureza política do Estado, de seu controle social, do sentido do governo popular.

8

Até onde se avançou nessas matérias, se as observamos logo após a proclamada afiliação ideológica do bolivarianismo ao socialismo, no interior de tradições de pensamento e formas institucionais mais radicais?

Não queremos nos limitar a enunciar princípios, tampouco a um diagnóstico avaliando com cifras o desempenho dos indicadores de educação, saúde, moradia, pois para nossa argumentação igualmente não se faz necessário. Antes disso, pretendemos apresentar o programa intelectual que dá direção à experiência, vasculhando rapidamente as correntes que, *Platón dixi*, concorrem para definir os horizontes ético-políticos do que deve ser a vida justa. Esperamos, dessa maneira, ir evidenciando o acervo concreto com o qual se vêm incorporando, na ideologia bolivariana, as concepções igualitaristas formuladas normativamente na carta constitucional. Depois desse intróito, voltaremos ao que nos interessa: a análise especificamente política das “microfísicas” em que se materializam tais idéias.

9

Visto do plano geral do curso seguido pelo bolivarianismo, sua prioridade passará por criar identidades políticas no conjunto dos setores que integram suas bases sociais, pretendendo romper com a longa desmobilização, derivada da constituição política originária como “clientes eleitorais”. Tal prioridade se materializará no esforço educativo diri-

gido a diferenciar seus sinais em relação ao neoliberalismo, que continuará no coração da proposta de governabilidade “restauracionista”. Frente a esta, o bolivarianismo irá radicalizando seu inicial limite: um movimento modernizador com afã moralizador, abrindo suas fronteiras intelectuais sempre no confronto, para deixar evidentes as oposições que o separam de qualquer “retorno ao passado”.

Marchará, então, constituindo uma ideologia de variados matizes que se inspira nas tradições histórico-filosóficas do republicanismo democrático popular, claro, esclarecidas e atualizadas graças às investigações, dentre outros, do espanhol Antoni Domènech. Tradições que tomam corpo e prosperam em “estado latente” ao calor de fatos que se dão numa dinâmica cotidiana que faz e refaz “jogos de guerra”, motorizados mais pelas expectativas políticas que surgem na arena do que por indicações dos laboratórios intelectuais.

Por isso, não nos surpreende a dificuldade em avaliar o rumo do experimento venezuelano ao rastrear suas raízes e tentar definir sua direção ideológica. É que talvez sua marca característica seja a “astúcia prática” com a qual se move.

10

Sendo assim, não é insensato ler e outorgar sentido a certas propostas no terreno da gestão para a organização econômica e política.

Vê-se a necessidade imperiosa de introduzir referentes que permitam estrategicamente que “massas” maleáveis e voláteis – percebendo a política preferentemente a partir de demandas reivindicativas de acesso a consumos mínimos – articulem-se ao redor de identidades políticas, o que desencadeará o intenso esforço pela resignificação, ocorrendo, então, uma recolocação (difusa, mas eficiente) do bolivarianismo no terreno de uma forte valorização das fontes radicais do igualitarismo com as quais, no que tange ao confronto com o liberalismo, se proverá de argumentos para elaborar a crítica ao Estado mínimo, à descentralização e à sociedade civil como formas institucionais da participação social na gestão pública. Estas últimas idéias conspiraram em toda a América Latina para o desmantelamento do Estado e das políticas redistributivas impulsionadas em torno da expansão do mercado interno, do emprego e dos serviços universais de bem-estar.

11

De qualquer maneira, repetimos, devemos evitar a tentação de nos prender a uma análise “estática” das idéias que estariam definindo o perfil

do Estado e das políticas sociais e olhá-las como parte de dinâmicas contingentes que evoluem segundo os comportamentos das forças, num espaço em permanente metamorfose. Como dissemos, se estas se associam com tradições detectáveis na história das idéias, também é certo que sua “aparição” é consequência dos eventos que marcam o curso empírico dos antagonismos. Vejamos um exemplo do que queremos dizer: sem a tremenda oposição da burocracia eclesiástica à recuperação da supervisão da educação por parte do Estado, teria sido pouco provável a radicalização do governo no princípio de regulação pública do serviço.

Compartilhamos da opinião de que, nas específicas circunstâncias das transições pós-liberais da América Latina, retorna e se atualiza um arsenal intelectual que se dava por extinto e que vem estimulando a subjetividade política dos movimentos emergentes. O interessante não é fazer a constatação, senão, precisamente, verificar sua “atualização” no interior dessas circunstâncias e da força que revela ao se conectar com tradições intelectuais mais recentes. Talvez isso nos possa ajudar a explicar, na experiência venezuelana, por exemplo, o influxo e a vitalidade inegáveis de imaginários políticos que provêm do pensamento emancipador do século XIX.

12

É impossível para nós expor em detalhe essas influências, mas podemos nos aproximar dos itinerários. Para nos manter na definição menos problemática, o bolivarianismo em sua evolução ideológica (não necessariamente política) tem distintas fases, mas também diferentes núcleos de produção intelectual. Aventurando algumas conjecturas (que sem dúvida estão sujeitas a correções), em sua etapa fundacional, as influências provieram de “clubes” organizados no interior da instituição militar pela geração que correspondeu à legião de Hugo Chávez e do campo cultural da esquerda extraparlamentar localizada em certas universidades, que reanimariam uma interpretação heterodoxa da Venezuela, incluindo as heranças do jacobinismo do pensamento emancipador, do agrarismo do século XIX, do populismo latinoamericano e do marxismo clássico. Isso na fase prévia à insurreição frustrada do ano de 1992. No ciclo que se iniciou com a vitória eleitoral de 1998, os núcleos foram-se ampliando, introduzindo uma decantação maior, na medida em que no manejo do maquinário do governo seriam integrados especialistas e técnicos com biografias intelectuais e profissionais que ampliariam as fronteiras do pensamento com que se foi materializando, agora no poder, uma arquitetura do Estado e um projeto de país. Há, pois, uma história “oculta” – no sentido de não-visível

– na recepção das idéias que nos indicam que o bolivarianismo é uma ideologia que vai mesclando tradições com muita audácia.

13

Mantendo-nos em nossos temas, brevemente enunciaremos o que nos parece o corpo medular das concepções a partir das quais evoluíram as idéias sobre o Estado e as políticas sociais.

Se para o liberalismo, simplificando muito as coisas, as “éticas da eqüidade” (entendidas como “regras” para definir o que é justo para atuar sobre as desvantagens sociais originadas na produção segundo um critério normativo que não viole o princípio da liberdade e sua instituição, o mercado) delimitam a razão (e o limite “aceitável”) das políticas sociais e do Estado, no campo das idéias do bolivarianismo, um e outro separam-se de uma filosofia política da desigualdade. Sendo assim, não se trata, então, de reduzir a ação social do Estado – nas versões de um liberalismo humanista como o de Rawls – a uma política de focalização, de discriminação positiva (em que as desigualdades constitutivas não se concentrem naqueles que disponham de menores recursos), mas de uma atuação pública que tenha como finalidade a eliminação das fontes que, a partir de um modo de organização social concreto, geram a desigualdade.

Elaborando idéias que relembram a raiz republicana popular de que falamos, o Estado legitima-se como instituição democrática enquanto espaço para o controle da arbitrariedade que provém de uma sociedade organizada segundo o poder que materializa a distribuição não-igualitária dos recursos disponíveis; nas palavras do filósofo irlandês Philip Pettit, como instrumento que assegura a não-dominação de uns sobre outros (por exemplo, dos proprietários sobre os trabalhadores) e, portanto, a liberdade. Difere, então, da visão liberal do Estado, que confere a este o papel de assegurador das preferências individuais (liberdade) e que funda sua legitimidade em termos de buscar a não-interferência destas.

O que está no ponto de partida é, pois, uma concepção de justiça que assenta as políticas sociais como meio para a ruptura das causas estruturais da desigualdade.

14

Lendo o plano de desenvolvimento e os documentos posteriores, ficamos ainda mais convencidos da recorrência cada vez maior de vertentes democrático-radicalis do republicanismo.

Nessas vertentes, encontraremos um rico repertório de argumentos para entender as idéias que rondam a definição da natureza do Estado que

se quer construir e das tarefas das políticas sociais: produzir instrumentos institucionais de ação para fortalecer uma cidadania social, impulsionar formas de autonomia organizativa, ativar mecanismos de gestão social da economia e do Estado.

Assim, a questão das políticas sociais será colocada em um eixo que parte da premissa segundo a qual pensar a democracia é se perguntar em que se fundamenta a institucionalidade pública agora. Tudo muito diferente dos argumentos do liberalismo: atravessar rasteiramente um modelo de democracia sobre as idéias de uma sociedade civil, de serviços progressivamente transferidos ao mercado, de um Estado *management* que opera com os critérios da cultura empresarial, supondo, hegelianamente, sua superioridade ao reunir princípios normativos que condensam positivamente a história universal de critérios morais e políticos acerca do que é a vida justa.

Das instituições democráticas, sua marcha e as tensões na classe governante

1

Uma discussão sobre o curso do Estado venezuelano e do alcance das políticas sociais deve, além de situá-la num horizonte teórico, considerá-la dentro dos dispositivos que o modelam concretamente.

Nessa direção, mencionamos anteriormente alguns pontos-chave que permitiram explorar as direções ideológicas que toma o bolivarianismo. Devemos agora nos aproximar das figuras que materializam a nova institucionalidade democrática de gestão do Estado.

Parece-nos que estas não são outras senão as que já citamos anteriormente: os conselhos comunais e as assembléias de cidadãos, sem deixar de fora uma transitória, da qual falaremos: as missões. Elas, como veremos, fazem da gestão das políticas sociais meios de reconstrução do espaço público e formas de participação social que apontam para a gestão cooperativa. Entraremos agora em sua descrição, pois são terrenos decisivos para entender o que está em jogo.

Como elas vêm sendo legitimadas? O que nos dizem as idéias que se argüem a respeito de sua natureza como instituições da política? Para que forma de sociedade se concebem?

No fundo, associam-se à idéia de um Estado que não dependa de um aparato burocrático e de uma “nomenclatura” operando por cima da sociedade e contra ela. Observamos nas novas figuras uma preocupação em introduzir mecanismos para reduzir ao mínimo o poder do corpo profissio-

nal a favor de um projeto em que as decisões correspondam a instâncias nas quais diretamente se organizam a população e a vigilância do funcionalismo. Assim, uma intenção democrática por mais sociedade na gestão, que estimule, ao mesmo tempo, dispositivos de autogoverno.

Nos últimos discursos presidenciais – oxalá não nos equivoquemos – está presente a vontade de convidar a “exercícios diretos” de democracia ao redor da gestão do Estado, vale dizer, a nada fácil tarefa de gerar um espaço público que se havia desmantelado, afastado do mundo civil dominado por grandes corporações midiáticas, fundações privadas, associações das classes médias. Um espaço excludente das massas, abandonadas por um Estado debilitado e uma sociedade política deslegitimada.

2

No contexto empírico dos condicionantes de um Estado frágil e uma sociedade política deslegitimada, o Estado é pensado como o motor de um impulso de organização da sociedade subalterna, mas cujo ponto vulnerável é a herança burocrática, da qual é muito difícil que se possa desprender e que, na essência, contraria não só a idéia de uma redistribuição do poder estatal à sociedade, mas também a direção política do projeto. Sobre isso, vale a pena recordar as resistências diárias da burocracia tradicional para empreender iniciativas. Nesse cenário, numa corrida contra o relógio, na qual igualmente todos os dias podem-se desencadear intentos restauradores, a tarefa de “organizar o povo” é uma aposta de vida ou morte. É nessa direção que interpretamos uma instância transitória de gestão: as missões. Nem mais nem menos que mecanismos para neutralizar o aparato e avançar na materialização das novas figuras.

Na perspectiva que nos interessa, as missões deixam entrever um tipo de conflito desencadeado pela redistribuição de poder. Fixando-nos agora nessa figura, diríamos que, ao se manter, em médio prazo, é provável que aumentará as tensões, em razão de seu paralelismo com o maquinário estatal. Tensões, pois, com burocracias e aparatos ao redor, por exemplo, do manejo de recursos.

Certamente, à medida que se instalam e se expandem territorialmente, já começam a ser vistas – o que já era esperado, uma vez que não se trata de mera reforma administrativa.

3

Em seu texto, Beatriz Fernández Cabrera aborda mais a fundo a dinâmica dos conselhos comunais e das assembléias de cidadãos, por isso nos limitaremos a apresentar algumas definições mínimas.

A primeira coisa a dizer é que os conselhos comunais e, dentro deles, as assembléias de cidadãos, constituem parte decisiva do alicerce da nova institucionalidade pública. Ainda em fase de constituição, de alguma maneira evoluem aproveitando a experiência de participação que resulta dos ensaios que se foram realizando desde o começo do governo, e inclusive antes: os comitês de saúde, as mesas técnicas de água, as missões, os comitês de planificação local.

Como tais, supõem peças do novo modelo de democracia que se apóia no âmbito local para promover a associação política e operar o governo comunitário.

Na essência, é um tipo de instituição pública organizada em comitês de trabalho: comitês de terras, mesas técnicas de água, grupos culturais, clubes esportivos, organizações estudantis, de mulheres, cooperativas, associações civis, distribuídos segundo as áreas de ação do Estado nessa escala e as capacidades acumuladas pelos atores. Constroem-se nas identidades específicas de espaços territoriais locais e se ocupam em dirigir programas de regularização de terras, localização de serviços sociais, distribuição da água, melhoramento do hábitat, manejando recursos financeiros (bancos comunais), articulando redes sociais e exercendo controle público.

As assembléias de cidadãos são formalmente – de acordo com a Lei de Conselhos Comunais de 2006 – as instâncias políticas de direção dos conselhos comunais. Elas decidem sobre os projetos do plano de desenvolvimento comunitário, aprovam os recursos orçamentários, determinam a constituição de núcleos endógenos de desenvolvimento em escalas locais de concentração populacional e o local de empresas de produção social, promovem alianças com outros conselhos e se encarregam das relações com os governos municipal, estadual e central da administração. No entanto, até agora têm-se revelado extremamente vulneráveis, uma vez que vêm sendo corroídas no interior da dinâmica organizativa, que assimila antigas práticas burocráticas clientelistas.

Se quiséssemos destacar algo, apontaríamos que, ainda e com todas as dificuldades e resistências, tais instituições vêm interiorizando uma concepção de autogoverno que favorece um salto na subjetividade política das massas populares.

4

Resumindo, diríamos que, junto com as missões, os conselhos comunais constituem formas inovadoras para coordenar esforços políticos, técnicos e financeiros em planos de gestão pública complexos (central, municipal,

local), indicando, a partir de baixo, a direção das políticas e introduzindo exercícios democráticos diretos. Concebidos como “governos que vêm de baixo”, sem dúvida, como instituições que redistribuem efetivamente poder (de eleger prioridades e planificar, de manejar recursos, de controlar a gestão pública), integram-se progressivamente na disputa sobre o projeto de Estado no interior dos grupos e segmentos que concorrem na administração do governo. Disso nos dizem os conflitos, digamos, de rivalidade (expressos na lentidão em transferir decisões), entre administrações municipais, governos estaduais, governo central e conselhos.

5

No início comentamos que, após a vitória do referendo de 2004, que confirmou o mandato do presidente, o campo ideológico deslocou-se em direção ao socialismo, abrindo-se um ciclo de tensões entre setores da classe governante sobre a interpretação de qual seria esse socialismo.

Reconhecendo que, de alguma maneira, encontra-se no coração das tensões da classe governante, o que nos interessa é indicar o rumo estratégico que a experiência segue, ainda que corramos o risco de simplificá-lo.

Estamos convencidos de que, após o referendo, o curso da transição está (e continuará) marcado pelas definições das finalidades que devem orientar o contrato nacional popular. Estamos de acordo com quem é da opinião de que, num médio prazo, no essencial não haverá regresso à “antiga ordem”. De qualquer maneira, faz-se necessário aprofundar em relação à nova complexidade que se instala nas expectativas dos atores políticos, já que estão em jogo interesses ideológicos e políticos segundo os centros que se vêm consolidando e acumulando poder. Nisso se envolvem vários segmentos: a nascente fração política integrada pelo alto funcionalismo governamental e parlamentar, a burocracia ligada ao manejo dos partidos, os movimentos sociais impulsionados por redes populares politizadas e não-articuladas aos aparatos, a massa social incorporada às estruturas estatais de participação, os segmentos emergentes ligados às cooperativas e as indústrias autogestionadas, a gerência de empresas públicas.

Avançar nas respostas às perguntas sobre o rumo que tomam o Estado e as políticas sociais – para além do consenso, na classe governante, sobre o aumento do gasto social, a universalização dos serviços e o melhoramento das condições materiais de vida – deve incluir, então, essa análise. Pensando em termos que não agradam a todos: supõe-se (usando livremente o termo empregado pelo historiador inglês Donald Sassoon para

descrever o keynesianismo europeu do pós-guerra) uma forma de capitalismo assistencial, que implica ademais uma tentação populista, ou pode conduzir a um socialismo que quer recriar, entre outras coisas, uma democracia “conselhistas”?

6

Começaremos rastreando as cosmovisões ideológicas entre as que vêm rondando o imaginário do bloco social que apóia o projeto. Para isso, temos de tentar um exercício sintético das zonas de encontro e desencontro que se percebem nos setores da classe governante.

Se, num plano muito geral, diríamos que o bloco encontra seu ponto de união ao redor de um nacionalismo econômico e/ou um desenvolvimentismo social, mais além desse acordo as diferenças se fazem evidentes.

A primeira cosmovisão, a do capitalismo assistencial, implica uma remodelação conduzida pelo Estado e ancorada num desenvolvimento industrial. Supõe retomar a abertura redistributiva, o fim do plano de privatizações – incluindo a área petroleira – e uma institucionalidade democrática progressivamente descentralizada. É o caminho de setores estabelecidos na tecnocracia das indústrias do Estado e parte das elites fundadoras do movimento original, colocadas no aparato parlamentar, no partido e na burocracia assentada nas novas instituições de gestão. Na essência, acreditamos que expressa as intenções de uma parte não-desprezível da classe governante que tem em mente a via gradualista do reformismo europeu do Estado de bem-estar.

Carecendo de organicidade, tais argumentos encontram eco em setores minoritários e dispersos da classe de governantes, contidos basicamente pelo peso da liderança do presidente. Duas tentativas de caráter defensivo que acabaram saindo do governo evidenciam a presença dessa tendência: são as correntes social-democratas que controlaram e controlam ministérios e governos estaduais e que, talvez por isso, insistam na descentralização. O limite dessa tendência, que vem persistindo, está dado em sua negação a ir além de um Estado promotor e na escassa convicção do papel mobilizador das classes populares.

A segunda cosmovisão, aquela que postula a via de um socialismo radical, pressiona por uma reformulação do regime de produção, acúmulo e bem-estar sobre o eixo do exercício de uma democracia direta. No horizonte de longo prazo, o Estado serviria, por meio de profundas mudanças institucionais, para mobilizar as classes subalternas em função de uma

sociedade de produtores livres e independentes (Marx). A direção estratégica é a de avançar para modos anticapitalistas ou pós-capitalistas de organização econômica e política e, correlativamente, até um novo tecido social constituído por “novas classes” geradas pelas transformações na anatomia de produção e trabalho: “granjeiros” articulados à economia cooperativa, “classe operária” organizada ao redor do espectro industrial autogerido (empresas recuperadas), técnicos organizados em torno do peso crescente do trabalho intelectual pela revolução informacional.

7

Na última cosmovisão, o espectro de tendências que se movem, muitas delas residuais, é tão heterogêneo como o campo de forças sociais e políticas que dão corpo ao bolivarianismo. Uma tendência, fundamentada na concepção clássica do marxismo soviético, reivindica um Estado com planificação centralizada e um essencialismo operário, sendo detectada em organizações da esquerda histórica que se assentam nas velhas frações da classe operária industrial. Uma segunda tendência, identificada com um “movimentismo” antiautoritário e antiestadista e que surge dos movimentos de resistência contra o neoliberalismo, implantados territorialmente nos subúrbios pobres politizados (estudantes, desempregados, classes médias depauperadas). Outra, promovendo um comunitarismo cultural que mobiliza setores das elites políticas e militares. Todas fazendo parte dos esforços polêmicos por resolver os conteúdos dos manifestos e programas do socialismo do século XXI e reconstruir a democracia no horizonte do anticapitalismo dos movimentos antiglobalizadores.

É claro que o esboço interpretativo que fazemos é analítico, tentando facilitar uma aproximação a um mundo institucional tão eferescente politicamente. Apenas queremos insinuar a sensibilidade dentro da qual se organiza o Estado.

8

Finalmente, fazendo uma avaliação para o futuro dos conselhos e das assembléias, diríamos que, na atualidade, movem-se no interior de contradições entre a dependência do Estado ou o autogoverno.

Certamente que seu nascimento, promovido pelo Estado, constitui um traço importante do funcionamento dessas instâncias, que se apóiam, como indicamos, em prévios campos de resistência: a experiência de autogestão comunitária dos bairros pobres e o associacionismo praticado em economias populares de subsistência.

Talvez essa tensão entre dependência e autonomia seja a principal, no interior da “questão democrática”, no curso do experimento de transformação do Estado numa conjuntura marcada por lealdades difusas das massas populares. Obstáculo nada desprezível, se a intenção transformadora se mantém no horizonte de um capitalismo assistencial reduzido à modernização do Estado rentista, que não contemplou nunca sem mediações corporativas a participação das classes subalternas na gestão pública.

Até onde chegará a dependência? Se o que dissemos é acertado, essa é uma pergunta pertinente para pensar em prováveis desenlaces. Até agora, como alguns consideraram, o jogo da “negociação” entre massa e Estado foi marcado por transações primárias e pré-políticas: aumento da legitimidade por aumento de bem-estar material. Mantendo-se neste nível, é pouco o que se poderá fazer, e os conselhos comunais declinarão como ensaios de autogoverno.

Apesar de tudo, não se pode ignorar que, mesmo frágeis e submetidas à forte influência do Estado, essas instituições, com semelhanças e diferenças em experiências latino-americanas, podem supor, para adiante (se vencidas as tentações estatistas-burocráticas e clientelistas que patrocinam segmentos do patriciado da nova classe governante), o eixo de lógicas de mobilização, educação e auto-organização que possam transcender os limites da democracia procedimental e representativa, materializando a velha aspiração radical de um poder social real, diferente da estatização da sociedade que terminou por se impor nas “democracias populares” do socialismo realmente existente. Observados por essa perspectiva, constituem instrumentos inovadores de elaboração coletiva e cooperativa das políticas sociais e dos espaços nos quais emergem as possibilidades de implantar dinâmicas democráticas do Estado. E dizemos possibilidades já que, se materializadas sobre as capacidades acumuladas por organizações populares pré-existentes, herdarão práticas autônomas dificilmente reversíveis. Os comitês de terras, por exemplo, constituem um referente que não se pode perder de vista. Suas prolongadas lutas pela regularização das terras indicam um caminho dessas organizações precisamente frente às tentativas de subordinação clientelista.

OS CONSELHOS COMUNAIS: SUBJETIVIDADES E RUPTURAS DO MUNDO POPULAR VENEZUELANO*

*Beatriz Fernández Cabrera***

Ponto de partida

A sociedade venezuelana desde 1998 vem-se caracterizando por uma aguda dinâmica de confrontos de setores sociais. As tensões são derivadas tanto das transformações implícitas no modelo de transição que promove Hugo Chávez¹ como pela força de reação e ação dos atores sociais que lhe são adversos. Nesse devir, em que se somam antagonismos políticos e esforços de implementação de mudanças institucionais, foi-se construindo uma base social para a transformação societária: o sujeito popular. E esse processo é um fato sociológico significativo.

O país vive o despertar de uma prolongada letargia; transformou-se numa realidade intranqüila, expectante. Da débil atuação coletiva dos atores sociais própria da etapa neoliberal, transita-se a uma nova situação de antagonismo de grupos sociais, na qual os setores populares disputam papel primordial, decisivo; conseqüentemente, a Venezuela aparece como uma sociedade animada no presente por imaginários confrontados entre si, pela colisão de sistemas de interpretação diferenciados, como se tratássemos de duas realidades. Nas palavras de Castoriadis (1993), trata-se de uma imensa e complicada rede de significações que atravessa, orienta e dirige toda a vida social, avivada por acionar diferentes atores sociais ligados a distintos universos de representações.

* Texto traduzido por Viviam Nálío Matias de Faria.

** Pesquisadora do Centro de Estudos do Desenvolvimento da Universidade Central da Venezuela, na área de Planejamento Urbano Regional. <fernandezbeatrice@gmail.com>.

¹ Propõe-se a construção do socialismo, pela via venezuelana, com ênfase em uma proposta de democracia radical, baseada no protagonismo dos setores populares.

Partimos, então, da presença de atores sociais² em movimento, que geram uma interpretação particular de suas realidades. Para poderem se constituir em sujeitos sociais, tais grupos necessitam da produção de rupturas desses sistemas de interpretação, de ordem não apenas material, mas essencialmente subjetiva. Essa conformação em sujeitos, segundo Tapia (2006), terá lugar como um complexo e sutil processo de construção da identidade, que se moverá sempre no perímetro daquilo que já foi constituído na sociedade e do que ainda está sendo gestado.

Neste trabalho, será analisada especificamente a passagem do movimento popular venezuelano a “sujeito social”, enfocando o fenômeno das “rupturas” na subjetividade coletiva, ligada de maneira direta a seu mundo cultural. No caso sobre o qual refletimos, o caminho popular para sua constituição como sujeito tem distintas orientações no que tange a seu comportamento coletivo, as quais poderiam estar sinalizando momentos de ruptura da subjetividade coletiva e, conseqüentemente, produzindo avanços qualitativos nessa direção.

O *primeiro momento* de rompimento é identificado no *Caracazo* (1989). Foi uma ruptura ocasionada pelo padrão de distribuição social neoliberal que derivou na atuação iracunda de massas excluídas. Esta explosão coletiva³ estremeceu o aparente equilíbrio ou a sinfonia social. De massa apática, os populares transformaram-se num grupo social ameaçador, e esse foi o sedimento para a atuação de redes de sobrevivência com motivação afetiva, emocionais. Com a aparição pública de Hugo Chávez, “enamoram-se”, “encantaram-se” com sua proposta transformadora, o que produziu sua chegada à presidência em 1998. Portanto, foi-se subjetivando a ruptura desde o *Caracazo*. Pelo tipo de atuação popular nesse lapso, pode-se falar de um ator emotivo.

Então veio o *segundo momento*, em que apareceu um fenômeno de diferenciação social significativo associado à constituição do antagônico da conjuntura. Estamos falando da greve petroleira, do golpe de Estado e da restituição de Chávez ao poder (2002). Afloraram operações identitárias expressas em discursos polarizadores. Ocorreu um processo de amadurecimento da diferença social e uma tomada de consciência dela. O movimento popular tensionou as coordenadas desse “ser coletivo público e po-

² Nós os denominamos atores, no entanto seu comportamento coletivo não possui um projeto societário.

³ Cannetti (1987) denomina este fenômeno de massa de inversão.

lítico”, e subjetivizou não apenas a diferenciação, senão a clareza de interesses encontrados. Na realidade, ainda que bastante decomposta, não foi difícil a elaboração da diferenciação, pois ela já existia como esse mundo à parte, marginalizado, que é o mundo popular. Converteu-se num ator diferenciador.

O *terceiro momento* foi dado por um avanço dos setores populares nas formas organizativas para a gestão de seus espaços de bem-estar. Incide sobre esse processo, de maneira importante, a criação da figura dos conselhos comunais (2006); as relações destes com as instituições convertem-se em pressões para a configuração de um Estado radicalmente democrático. Em termos concretos, traduzem-se não só em abrir espaço formal no plano institucional aos setores populares, senão em captar o processo de crescimento e configuração do sujeito popular por meio do reforço de seus potenciais transformadores, já não mais alienado e desarmado frente ao “outro”. Transforma-se, assim, num ator organizado para a gestão pública.

Por isso, este trabalho problematiza o processo de criação dos conselhos comunais venezuelanos, fixando o rumo analítico na necessidade de compreender que estamos em trânsito de conversão do “movimento popular” em “sujeito popular revolucionário”. Para que isso ocorra, não basta proclamar a institucionalização do poder popular, se o sujeito popular não está plenamente configurado. É necessário identificar os elementos de ressignificação política nos pontos de “ruptura” da subjetividade coletiva, pontos que podemos interpretar como elementos facilitadores ou inibidores de sua constituição como sujeito, entendendo-se seu movimento ou sua mobilização como os pivôs da transformação social que atualmente vive a Venezuela.

Por último, exploramos, na análise, como reagiram os setores populares ante a proposta do Estado que os institucionaliza como conselho comunal e como se transformaram as comunidades de convivência em comunidades políticas.

Determinações sobre o sujeito popular e seu mundo

Queremos fazer duas especificações sobre o popular. Uma, relativa ao sujeito, e outra, aos conteúdos do mundo que esse sujeito habita, que constitui um modo de vida gerador de identidade coletiva.

Esse coletivo popular, que muitos autores denominam informal por estar à margem das regras cidadãs da modernidade, conformado por operários, camponeses, indígenas, vendedores informais, motoristas, mulheres, idosos, jovens, pescadores, educadores, analfabetos, profissionais, de-

sempregados, funcionários públicos, aposentados, certamente com distintas afiliações, etnias e religiosidades, tem de singular o fato de estar ligado a áreas sociais excluídas e de não provir de esferas de relações formais da sociedade. É uma mescla de diversas desigualdades no campo dos interesses da vida social. Um coletivo que chega a ser o que o filósofo argentino Enrique Dussel denomina um “bloco social”⁴.

O sujeito popular resulta de habitar (e ser habitado por) um conjunto de significados produzidos pelas condições de margem social em que vive. É possuidor de uma cultura, expressa em narrativas que tem desenvolvido seu pensamento e que aparece na forma de relacionamento e práticas sociais e culturais. Essa lógica de pensamento pode assumir modalidades adaptativas ou de rebeldia e, em geral, poderia se afirmar que o sujeito popular como ator coletivo resulta de um processo de enfrentamento com outras lógicas e interesses, diferentes do restante de setores sociais e instituições.

O popular não existe como sujeito puro (DUSSEL, 1979), senão que está constituído por um conjunto orgânico de classes, etnias e outros grupos oprimidos. Este, como “bloco social”, está impregnado da matriz cultural latino-americana⁵, construída por povoadores de bairros, favelas, grupos étnicos, populações flutuantes das cidades, ou seja, os oprimidos do sistema.

Substancialmente, a cultura popular procede do trabalho – não somente do produtivo (que dá valor ao capital), mas, em muitas ocasiões, do improdutivo (que guarda exterioridade referente ao capital). Existe um mundo de trabalho informal (denominado economia subterrânea), de auto-produção e consumo, fora do mercado capitalista, que permite a sobrevivência.

Quanto às práticas culturais há, pois, um modo de vida popular complexo, edificado por um impulso vital expresso na língua, na religião, nas organizações de vizinhança ou políticas, na música e na festa, no jogo, na cultura erótica e familiar, na economia, na linguagem, nos códigos de relações, que, junto à memória de seus heróis e seus mártires, seus líderes, suas vitórias e derrotas, enriquecem-no.

⁴ Bloco social, não bloco histórico. Para aprofundamento na questão, sugere-se Dussel (2006).

⁵ Existem imprecisões na utilização do conceito de sujeito popular, devido ao fato de muitos autores utilizarem-no para substituir o conceito povo, e este último ter sido desincorporado pelos preconceitos ideológicos contrários ao populismo. Para ampliar argumentos deste debate, ver Dussel (2006).

De toda forma, é preciso pontuar que a cultura popular está estreitamente vinculada (por condição social e hábitat) à cultura de setores sociais definidos que se fundem no conceito de “povo”, enquanto portador da cultura de massas, que, ao incorporar a subjetividade coletiva dos setores sociais excluídos e marginalizados, transforma-se em cultura popular, convertendo-se esta última em cultura popular de emancipação. Isso no momento em que torna racionalmente críticos os elementos dos discursos dominadores e elabora criativamente sua própria tradição histórica.

No entanto, é escassa a literatura nas ciências sociais latino-americanas que recupera simultaneamente os conteúdos deste colorido mundo e os elementos sociais diferenciadores. Lewis (1966) é um deles e o faz de uma perspectiva etnográfica, mas não reconhece seu potencial emancipador. Também se pode citar Gabriel Salazar (1985), que centra seu propósito em recuperar a história do povo chileno de uma perspectiva de diferenciação social alternativa, em que o substancial não se dilui na adoção mecânica de conceitos⁶. Para este autor, a definição histórica de povo é de sentido comum, de compreender as condições fundamentais que permitem que um coletivo social seja um sujeito histórico significativo e dinâmico, de entender a trama de relações cotidianas e de lutas. O autor anota, entre outras coisas, os seguintes elementos:

[...] se a nação é um marco geral de identidade, o povo é um potencial de diferenciação específico; o povo é uma realidade interior à nação [...] não se faz “tecnicamente” necessário desgarrar o povo, definindo-o por facetas, dividindo-o entre um homem doméstico e outro político, entre um consciente e outro inconsciente, entre um povo organizado e outro desorganizado, entre um proletariado industrial e uma massa marginal, ou entre a vanguarda e a tradição. A autoliberação não requer uma desintegração social, mas o contrário. A historicidade do povo não se acelera dividindo as massas populares, senão somando-as e, sobretudo, potencializando-as. Porque, quando o homem do povo atua historicamente, ou seja, diretamente voltado à humanização solidária, mobiliza todas as facetas de seu ser social. A potencialização do sujeito histórico popular tem lugar no âmbito de seu próprio cotidiano, já que a humanização da sociedade está regida pela validação

⁶ Indica Salazar (1985, p. 9): “até 1978, as classes populares definiam-se basicamente: a) pela exploração econômica e a repressão político-policia de que eram objeto; b) os esforços dos partidos proletários para a conquista do poder. [...] Adotam-se mecanicamente categorias abstratas do materialismo histórico, desprezando a utilização de conceitos como classes populares ou povo, mas vinculados à complexidade do concreto real latino-americano.”

permanente de suas formas de convivência, ainda dentro do campo marginal das negações. (SALAZAR, 1985, p. 16)

Tanto Lewis (1966) como Salazar (1985) aludem, sem desenvolver, às operações analíticas necessárias para realizar a tarefa de resgatar a chave política da constituição das identidades populares. Isso significa, entre outros esforços, buscar os nexos com a estrutura e a cultura, tratando de compreender a natureza dos atores sociais e suas atuações coletivas em termos de processos de longa duração, de acúmulo de experiências e de construção de tradições.

No caso da Venezuela e à luz das reflexões anteriores, como podemos entender o comportamento desse mundo popular? E, ainda, seu gestual político?

As lutas sociais dos setores populares foram tradicionalmente reivindicações dispersas, locais e pontuais, perdidas no terreno do imediatismo grupal, sendo, portanto, de certa forma funcionais à democracia liberal, como “figura de margem a corrigir”. Um tema insolúvel dentro do liberalismo, já que, quanto mais se consolidava na gestão política, mais incrementava sua ação excludente.

Paradoxalmente, as formas de laços sociais desses setores, as distintas afiliações comunitárias do mundo popular começam a aprofundar-se como o lado oculto da exclusão e paulatinamente vão-se conectando ao discurso bolivariano, nutrindo e nutrindo-se da necessidade de uma mudança política. Identificam-se com um líder (Chávez) e com um programa de governo que contém suas reivindicações e aspirações. Então, terminam agrupados em torno dele, mediante a identificação do lugar social que ocupam, convertendo-se num forte bloco social e tornando-se, assim, protagonistas nos eventos de antagonismo político nacional.

O reconhecimento desse bloco social por parte do discurso bolivariano é outro elemento relevante, já que a utilização de códigos populares e informais e de um simbolismo original estabelece uma relação de familiaridade ou afetividade coletiva⁷, tornando possível a assimilação da terminologia “revolucionária” como o código comunicativo da mudança social.

No pensamento político popular, afloram memórias de insatisfações, aspirações de benefícios coletivos e de lutas pelo reconhecimento social. Isso introduz maior disposição para participar publicamente como parte de sua gestão diária de vida. Este gestual vai pressionando a apreciação

⁷ Conceito utilizado pelo psicólogo social Pablo Fernández Christlieb (1994).

da mudança e fazendo germinar rapidamente a idéia do desenvolvimento de uma institucionalidade alternativa, adotada facilmente pelos referidos sujeitos.

Daquilo que vimos expondo, pode-se ressaltar que a inovação da fórmula bolivariana consiste em estimular as expressividades sociais culturalmente espontâneas, proporcionando-lhes argamassa política e simbólica para obter formas organizativas no campo político, que teoricamente viriam atuar juntamente com as novas instituições (missões) na materialização da política social do Estado. Em outras palavras, ficaria programado o desenvolvimento do aparato público estatal sobre a base do crescimento político-comunitário do bloco social popular. Entendamo-nos: como a busca e criação das condições de desenvolvimento do poder popular como instituição.

É evidente que, com a chegada de Chávez à presidência, ocorreu um processo de socialização política que acolheu, com certo sucesso, insatisfações cotidianas dos territórios habitados pelos setores populares e incorporou à sua dinâmica de atuação a necessidade de gestão coletiva de sua qualidade de vida. Parafraseando Salazar (1985), diremos que neste processo há uma potenciação do sujeito popular em seu cotidiano, em suas formas de convivência. Dessa maneira, com saídas institucionais no cotidiano desses territórios, facilita-se o processo de transição desse coletivo sincrético (setor popular), afastado das garantias reais oferecidas pelo sistema jurídico de direitos individuais abstratos, a um sujeito popular que participa cotidianamente na procura de seu bem-estar coletivo. Converte-se em núcleo estratégico das políticas públicas. Felizmente, essa mudança foi simples e não poderíamos banalizar as lutas desses setores sociais. As pressões de baixo para cima para a obtenção de respostas continuam existindo, agora com um corpo menos desagregado e mais organizado.

O vínculo ou a forma de relacionamento do venezuelano, incluindo a relação civil entre Estado e pessoas, foi tradicionalmente um vínculo familiar, razão pela qual é difícil colonizá-lo com relações abstratas. A lógica do comportamento público do venezuelano⁸, com a qual funcionam – ou não –

⁸ FABRE (1998, p. 132) diz textualmente: “Trata-se de espontaneidades de ação não-deliberadas (nesse sentido, apenas parcialmente voluntárias) que contradizem nossos objetivos sociais, ao mesmo tempo em que resultam extensamente *compartilhadas* em nossa sociedade, tanto que podem ser consideradas como parte de nossa cultura política. Eis aqui o conflito cultural: conflito entre o que desejamos e o que cotidianamente fazemos de maneira irreflexiva [...] Essas espontaneidades (i) dissolvem elas mesmas as instituições modernas, substituindo-as por esquemas de conduta cotidiana mais ou menos pautadas [...]; (ii) possibilitam o êxito continuado (não-ocasional) de quem antepõe

as organizações, é expressão de sua cultura política, sendo a lógica das conexões pessoais – a família, como associação mais tangível – ampliada pelas relações mais próximas de compadres, conterrâneos e vizinhos. Essa é a forma de se relacionar publicamente, de concretizar suas conexões com o poder, o qual termina por se traduzir como a verdadeira associação: uma família ampliada que não é de caráter civil nem é abstrata.

Fazendo um parêntese, a origem desse comportamento pode ser encontrada no fenômeno que bem explica Darcy Ribeiro na caracterização dos “povos novos” (Nordeste do Brasil, Cuba, Venezuela, Caribe), cuja colonização supôs a transmissão das raízes culturais de índios, negros escravizados e espanhóis, dando origem a um sincretismo que modelou uma etnia nacional resultante de uma mescla de formas coletivas de organização.⁹

Porém, nessa mistura sobrevivem laços sociais grupais identitários não-homogeneizados pela razão modernizadora, sobre a base das noções de redes de parentesco, solidariedade, clientela e dentro de um espírito informal e festivo, o qual atua como marco articulador que se prende à multiplicidade de iniciativas associativas para a sobrevivência, delineando-se as relações sociais. Existe uma capacidade popular de converter em identidade os significados guardados em suas memórias, como avanços e retrocessos ao redor da conquista de seus ideais igualitários.

Subjetivação coletiva do protagonismo popular

De outra parte, o crescimento desse coletivo como sujeito social foi possível porque, simultaneamente às lutas reivindicatórias, outrora pontuais, ele foi identificando sua história e sua cultura, o que lhe permitiu nuclear-se como sujeito social (bloco social), produzindo – como indicamos na introdução – guinadas ou momentos de ruptura de sua subjetividade coletiva.

Conseqüentemente, com os dados das quatro últimas décadas, a análise nos conduz a distinguir pelo menos três momentos importantes no pro-

deliberadamente o bem privado ao público, porque tais pessoas e grupos representam efetivamente algo da cultura coletiva, na qual se apóiam; (iii) apresentam a resistência cultural a qualquer intento transformador [...] Segundo nossa opinião, o cerne desse conflito consiste numa contradição entre as exigências culturais da modernidade a que aspiramos alcançar como nação e alguns traços nucleares de nossa forma tradicional de abordar as relações políticas, que se viram parcialmente reforçadas pela irrupção de certa pós-modernidade cultural”. Veja também: MORENO (2007).

⁹ “Povos novos” refere-se àquelas populações oriundas da mestiçagem e do entrecruzamento cultural de brancos, negros e índios de nível tribal, e se ordenam sob a denominação dos primeiros, que são, entre outros, os brasileiros, os colombianos, os venezuelanos e os cubanos. Ver: RIBEIRO (1987).

cesso de desenvolvimento do sujeito popular na Venezuela, como veremos a seguir.

Primeira ruptura: passagem do ator apático para o ator emotivo

Anteriormente, “os de baixo”, coabitantes desse mundo popular em sua versão formalmente organizada, não podiam, não sabiam e não almejavam transformar esse “capital social” num discurso público de legitimação. Em sua versão informal, manifestavam-se com formas de rebeldia e protestos que nunca se encaixavam nas regras de uma “cidadania abstrata” das organizações não-governamentais (ONGs) e da sociedade moderna; estavam condenados a um discurso oficial que os mergulhava num território de projetos de vida individuais, que continham recompensas suficientemente grandes para não aspirarem à politização e ao poder hegemônico das elites. Essa sociedade popular, que num primeiro momento apoiou o líder a partir de uma afetividade e uma sensualidade coletiva que os identificava, vai-se transformado, de uma massa que delega a sujeitos com capacidade para projetar, mais ou menos conscientemente, a defesa de seus interesses, a uma massa que entra organizadamente no jogo das relações de poder. O comportamento coletivo dos moradores dos territórios populares urbanos na Venezuela apresentava como características generalizáveis a passividade no jogo democrático, derivada de atuações reivindicativas pontuais e locais, a organização em forma de solidariedades familiares e a acomodação às convocatórias da democracia representativa a cada cinco anos, por meio das clientelas políticas.

Ao longo dos anos 1980 e 1990, esses setores populares foram submetidos a uma intensa dinâmica excludente, processo em que se dissolveram e reconstituíram determinadas formas de subjetividade e identidade social. A crise de desfiliação produzida pelo mapa de exclusão e o esgotamento dos recursos para seguir financiando o contrato social geraram a proliferação de múltiplas expressividades comunitárias que não encontraram seu cimento num projeto político articulador. O emagrecimento do Estado benfeitor diminuiu a vinda de afiliações convencionais. No desamparo, as comunidades populares construíram iniciativas e dispositivos para solucionar suas carências: um circuito de relações e opiniões que induz a ações informais, práticas que nutrem um tecido associativo baseado em identidades comunitárias de interesses. As sociedades flutuantes, nesse mundo subterrâneo, respondem mais a um processo de construção de uma subjetividade social coletiva (avaliações, identificações), no qual se forma um “nós popular” que vai tomando a forma de bolsões de resistência e dos quais emerge uma corrente de participação com certa força coletiva e

que, pouco a pouco, vai impondo uma velocidade, um clima e uma atmosfera social que toma um tom de protesto e rebelião.

Nesse processo, o Estado, por razões fiscais, entendeu a necessidade de diminuir os gastos em saúde e educação pública. O resultado foi um declive econômico e social que levou ao acúmulo de uma grande massa da população em condições tais de sobrevivência que, por esgotamento, desconfiou das oportunidades que oferecia o modelo neoliberal para a superação da situação de crise, produzindo-se, então, a forte manifestação social ocorrida em fevereiro de 1989, a qual expressava a grande contradição entre as oportunidades de consumo que oferecia midiaticamente o mundo neoliberal e as terríveis condições de sobrevivência em que se encontravam os setores populares.

Esse episódio e os frustrados golpes militares de 1992 foram detonadores de uma crise política que culminou na destituição do presidente Carlos Andrés Pérez. Estas manifestações sociais impulsionaram a estruturação de redes de resistência popular que posteriormente derrotaram a política de reestruturação econômica imposta pelas agências internacionais de financiamento.

Em 1989 deu-se o prelúdio do processo de transformação em curso. A crise econômica aprofundada pelos ajustes neoliberais, somada à debilidade e ilegitimidade dos canais formais de reivindicação, tais como sindicatos e partidos, gerou episódios coletivos como o *Caracazo*, no qual a força coletiva expressou-se numa manifestação violenta, explicitando as necessidades e insatisfações acumuladas ao longo do tempo. Não foi no campo da realização dos princípios redistributivos democráticos, senão no enfrentamento de rua das diferenças sociais¹⁰. Os registros da memória popular pareceram indicar o reencontro e a articulação pública do reclame. Esse antecedente iniciou o que se poderia denominar a reconfiguração, no terreno político, dos setores populares, a articulação das identidades dos grupos atomizados e os múltiplos interesses que convivem no mundo popular. Por outro lado, a partir desse evento buscaram-se idéias democratizadoras e projetos de lei para atenuar os efeitos sociais repulsivos do ajuste econômico neoliberal.

Além disso, a emotividade existente no nexos que estabelecem os setores populares com Hugo Chávez é indiscutível. Identificam nele o “homem da esquina”, em grande medida parecido com eles, na forma de cantar,

¹⁰ As cifras oficiais falam de 200 a 400 mortos.

de pronunciar o idioma inglês, no humor que expressa. Admiram no líder os recursos expressivos, inclusive os autoritários, além da forma pedagógica com que lhes transmite a história, a geografia e a política. Consciente ou inconscientemente, os populares identificaram-se com ele.

Opor-se à força social das comunidades em crescimento e a tudo o que se relaciona à proposta de Chávez é também um tema emotivo dos setores de oposição. Todos esses elementos criam uma especial tensão política no futuro do poder popular que tenta se posicionar institucionalmente por meio dos conselhos comunais, instâncias emblemáticas que expressam a complexidade do processo de transformação.

Entretanto, não podemos ignorar que, desde 1999, o caráter central das demandas impulsionadas pelo comportamento popular comprometido com a transformação foi tratando de conquistar espaços¹¹ coletivos de bem-estar, e isto significou enfrentar a oposição (incluindo a presença de setores burocráticos que dominam numa segunda linha o aparato estatal). Representou, além disso, afirmar-se, ou seja, negar a negação construída pelo pólo social tradicionalmente dominante.

Segunda ruptura: do ator emotivo ao ator diferenciador ou antagonístico

No marco da invisibilidade a que a democracia formal submete os setores populares¹², por estarem diluídos no conceito de nação ou globalização, é produzido um drama de alienação e polarização de que padece parte da sociedade, como consequência da atitude da outra parte.

O confronto direto entre esses pólos está regido pelo jogo oscilante entre negações recíprocas, expressas por intermédio dos poderes sociais construídos por uns e outros a fim de produzir uma negação (SALAZAR, 1985).

Na Venezuela, como vimos nos parágrafos anteriores, há uma mudança qualitativa da participação popular. Observa-se um desenvolvimento

¹¹ É preciso entender o espaço como produto de relações sociais; de maneira semelhante, a identidade de cada lugar “o local” como produto de uma mescla distintiva de todas as relações, práticas, intercâmbios, etc., que se entrelaçam ali. Além disso, na sua construção mesma, todas essas relações e práticas e todos os intercâmbios estão cheios de poder social. São relações do poder. São geometrias do poder.

¹² Diluídos no conceito de nação, pela qualidade técnica de pertencer a um estrato de ingresso ou por estar dissolvido no colorido do crioulo, difundindo relatos e cenas da sociedade popular ou contemplados em seus programas de luta contra a pobreza.

de seu perfil associativo, vinculando-se a mobilizações políticas para, por exemplo, fazer frente à repressão do *Caracazo*, para reclamar a restituição do presidente Chávez depois do golpe de abril de 2002 e nas estratégias para fazer frente à greve petroleira nesse mesmo ano. No comportamento dos setores populares produz-se uma mudança: passa-se do apoio ao simbolismo afetivo que os reivindica à internalização progressiva de uma participação racional e política.

Dessa maneira, a maioria (a multidão amorfa e ignorante, ameaçadora da estabilidade social), possuidora de uma cultura da pobreza, caracterizada pela apatia e pelo desinteresse na coesão social, vai afirmando uma identidade proporcionada pelo viver nas margens sociais e vai tomando forma de grupo orgânico em torno do discurso presidencial “revolucionário” que os reivindica.

Chávez expressa o descontentamento popular – e é dele expressão – que havia na Venezuela e, assim, chega ao poder nas eleições de dezembro de 1998. Realiza um discurso de volta à construção do Estado, de volta à recuperação da indústria petroleira, de volta à redistribuição para os pobres, de volta à massificação da educação e da saúde pública. Cansada da negação, a camada popular adota rapidamente o simbolismo nacionalista e afetivo de Chávez e seu projeto. Respalda-o contundentemente e ele se converte num símbolo de identidade dos excluídos.

Com o respaldo de uma aliança marcadamente interclassista, em 1999, desenvolve-se o processo constituinte que aprova uma nova Constituição, em dezembro do mesmo ano, mediante referendo público. Nela, o governo mostra seu enfoque e sua intenção em matéria de organização social e comunitária. Na Constituição Bolivariana, este projeto é essencial em distintos artigos, tais como o 62 (que estabelece a participação popular na gestão pública), o artigo 70 (que determina as formas de participação econômica, social e política) e os artigos 166, 182 e 185 (que determinam a criação dos conselhos estaduais de planejamento e coordenação de políticas públicas, os conselhos locais de planejamento público e do Conselho Federal do Governo).

Paralelamente, nas *Líneas generales del plan de desarrollo económico y social de la nación 2001-2007* (VENEZUELA, 2001b), o tema da organização popular é amplamente tratado, expondo-se, entre outros objetivos: incentivar as redes sociais; promover as organizações de base; estimular a sociedade controladora da coisa pública; fomentar a co-responsabilidade cidadã; e propiciar a participação cidadã. No plano institucional, avança-se na lógica coletiva pública, com a recuperação do papel social do Estado e do princípio de gratuidade, já que se aumentava consideravelmente o

gasto social. Este fato reflete-se claramente na proposta de descentralização e participação comunitária, sob o modelo de co-responsabilidade Estado-cidadania, dando passagem ao conceito de direito social que reivindica valores como a solidariedade social e o comunitarismo.¹³

Parafraseando Doménech, (apud MARTYNIUK, 2003), a democracia não é co-natural ao liberalismo. Não houve, no mundo contemporâneo, nenhuma idéia mais revolucionária que a de democracia em suas tradições populares revolucionárias. Todavia, digamos que no início do mandato de Chávez a oposição não captava o caráter revolucionário de sua proposta, só a percebia ao redor de uma expectativa de mudança. Existia, por parte das elites, uma naturalização da desigualdade, talvez por conviver comodamente com 60% de pobres que exerciam passivamente a democracia, sendo que a liberdade e a igualdade não se constituíam em ameaças reais.

O ano de 2002 foi crucial para a história recente da Venezuela devido à intervenção na Petróleos da Venezuela, quando se deram amplos processos de mobilização política e social. Realizou-se, assim, um processo de confronto político, atravessado por uma polarização política, social e cultural. A luta para fazer frente à greve patronal expressou-se em grandes mobilizações populares, agora já organizadas coletivamente. Como resultado, as in-comensuráveis iniciativas, práticas, histórias, instituições, comunidades e os grupos dos setores populares começam a ser vistos e previstos com um protagonismo incomum, de tal maneira que chegaram a imprimir ao projeto da política social uma velocidade e uma escala que deixaram para trás a institucionalidade convencional do Estado. Inclusive, pode-se assinalar que a construção da inclusão social é algo mais que o esboço de uma política social: foi a conquista paulatina de espaços sociais.

Num dos pólos sociais, a resistência à negação (“grito das multidões”) foi imprimindo potência às respostas coletivas, observadas na tentativa de golpe de 2002 e na greve petroleira. E essa mesma potência – exposta aos antagonismos de grande magnitude dos setores adversários – foi requerendo saídas associativas informais e dando forma a estruturas práticas que

¹³ Um evento adicional foi a aprovação, no ano de 2005, da nova Lei Orgânica do Poder Público Municipal, cujo conteúdo reúne um amplíssimo legado de novos mecanismos de participação cidadã, tais como o pressuposto participativo, o controle social ou os meios de comunicação alternativos. Cabe destacar que, nesta lei, responsabilizavam-se os prefeitos em promover a criação das redes de conselhos comunais. Para completar o contexto, devemos recordar que foi durante aquele ano que a oposição venezuelana cometeu talvez seu maior erro histórico, ao ceder seus postos na Assembléia Nacional por meio da abstenção.

expressariam certa legitimidade à convergência de interesses do mundo popular no campo político, com o surgimento de redes de resistência: os círculos bolivarianos, as assembléias de bairros.

O outro pólo social, como setor historicamente privilegiado, reproduziria a auto-imagem de portador de modernidade, liberdade, democracia e paz, depositário de todo o patrimônio do saber técnico com o qual se poderia sair da barbárie – papel que este pólo pensa que lhe será retirado pela via violenta por um governo que, segundo eles, é populista, um fracasso do ponto de vista técnico, que improvisa respostas fora do esquema institucional, um governo sectário e corrupto, criador de divisões num povo que sempre viveu em harmonia, um governo que abusa do manejo da massa excluída como clientela política, sendo a pobre gente tão ignorante que vende até sua alma por um voto, por qualquer favor do governo, que entrega os recursos a outras nações.

No contexto da polarização, com dificuldade se capta no discurso da oposição o mundo popular, expresso na solidariedade e lealdade a toda prova nas quais se apóia a comunidade de vizinhança construída por eles dia a dia. Também não se fala da violência que esta parcela da população sofre neste processo de resistência. Não se percebem os mecanismos da religiosidade popular – uma mescla das crenças do catolicismo com as da *santería*, que por sua vez é um acervo de moralidade que não impede uma modernidade a meio caminho, expressa, por exemplo, em liberdades sexuais. Não sentem o toque de uma música a todo volume que fala de afeto e de uma cultura viva que mescla a salsa, o merengue, o *vallenato*, as *rancheras*, o *rock*, o *hip-hop* e o bolero. Não entendem como as vivências viram piada ou boatos. Não compreendem como o analfabetismo e a ignorância se fundem com os sonhos e as frustrações do “sair de baixo”. Esse mundo popular não é visto, é negado e calam seu caráter de território humano. Enfim, negam como outra realidade.

Para concluir esta parte, diríamos que “Deste confronto germinaram atores sociais antagônicos e disso trata a luta política. De articular e/ou desarticular diferentes significados em torno a invocações contrapostas (por exemplo, princípio de democracia representativa *versus* democracia participativa)”. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 496). É notória a repartição de valores, crenças, símbolos e mitos do imaginário social, reproduzindo dessa maneira a dualidade social. O dispositivo simbólico que proporcionou direcionalidade discursiva à modernidade política, social e cultural na Venezuela produziu crises como o conflito político no início do século. A decomposição de seu tecido formal institucional não é mais que a expres-

são fenomênica dos limites do modelo sobre o qual se construiu a democracia venezuelana. O discurso que se dava por parte do poder, baseado numa arquitetura pseudodemocrática, limitava as margens de atuação de todos aqueles cuja diferença dificultava e desgastava a construção de um sujeito nacional homogêneo. Assim, a identidade cultural, além de proporcionar elementos concretos de referência e comparação, resume o universo simbólico que caracteriza a coletividade, já que estabelece padrões singulares de interpretação da realidade com códigos de vida e pensamento que permeiam as diversas formas de se manifestar, avaliar e sentir.

Terceira ruptura: do antagonismo à institucionalização do sujeito popular

Oito anos de governo de Hugo Chávez transcorreram para que, em abril de 2006, fosse considerada como lei a figura dos conselhos comunais, sendo definidos como “[...] instâncias de participação, articulação e integração entre as diversas organizações comunitárias, grupos sociais e os cidadãos e cidadãs, que permitem ao povo organizado exercer diretamente a gestão das políticas públicas e projetos orientados a responder às necessidades e aspirações das comunidades na construção de uma sociedade de equidade e justiça social” (VENEZUELA, 2006, p. 7).

A figura dos conselhos comunais associa-se à necessidade política coletiva¹⁴ de auto-organização, que em outras organizações vinha sendo gerada nas comunidades populares (comitês de terra urbana, de saúde, educação, esportes, missões, etc.), simultaneamente à experimentação, em alguns municípios, da idéia de se subdividirem em territórios sociais e governos comunitários¹⁵.

¹⁴ Vinha-se manejando como idéia desde a Assembléia de Bairros (1991-1993), em Caracas.

¹⁵ “Nessa busca, surgiram duas idéias pioneiras: os territórios sociais e os governos comunitários. A primeira refere-se à necessidade de subdividir o território municipal em áreas muito menores que as paróquias, mas não tanto como as áreas vicinais; e a segunda refere-se à necessidade de instalar, nesses territórios, estruturas de governo para as quais a prefeitura pudesse transferir competências e recursos. Essas idéias, discutidas com mais de 2 mil líderes comunitários durante vários dias, começam a se plasmar na prática em 2001, mas o processo é interrompido pelo golpe contra o presidente Chávez em abril de 2002 e só pode ser retomado quando o país começa a se estabilizar, em 2004. Em 2005 discute-se o decreto que plasma essas idéias e poderíamos dizer que, já em 2006, a idéia inicial consolida-se na prática. É interessante mencionar que esses embriões de organização popular territorial foram chave na defesa do processo nesse momento crítico, para resolver os problemas criados posteriormente pela greve empresarial.” (HARNECKER, 2007, p. 4).

A criação dos conselhos comunais, como figura institucional, é somente um passo para sustentar as vias de realização da práxis de mudança e expressa o reconhecimento de territórios sociais excluídos, mas também o rosto das comunidades no campo político institucional. A vida digna delas depende de tais lutas.

Isso cria o desafio de se compreender a totalidade dos códigos de um coletivo social que gera propostas a partir de suas realidades¹⁶, seus territórios, seu cotidiano, tentando participar do esboço das políticas públicas e, mais ainda, do controle da execução de tais políticas.

De acordo com o governo nacional, os conselhos comunais nascem da dinâmica social, da construção coletiva de desenvolvimento do poder popular, nos quais estão envolvidos distintos atores comprometidos com o projeto de uma nova sociedade.

Anteriormente a seu projeto, criaram-se vários instrumentos jurídicos que nos permitem compreender a idéia do Quadro 1, na próxima página.

Entre os instrumentos, devemos destacar a Lei Orgânica de Planificação (VENEZUELA, 2001a), com uma orientação que contraria qualquer critério liberal. A lei expressa claramente, em seu artigo 21, a intenção de “mudança estrutural da sociedade”. Estabelece os conselhos locais de planificação pública (CLPP) como instância cuja função é coordenar a participação social, na elaboração e no prosseguimento de planos municipais; entendendo como participação social o direito que têm os setores sociais de estar devidamente informados, elaborar propostas, identificar prioridades e recomendar formas de participação que incidam na construção, viabilidade e perfeição do planejamento (VENEZUELA, 2001a, art. 27; 58).

Pode-se perceber, por parte do governo, a tendência a relativizar a importância dos municípios para efeito de planificação. Após os triunfos do Referendo Revogatório Presidencial (2004) e das eleições parlamentares (2005), põem-se na mira os estados e os municípios, já que a participação da população, orientada pela descentralização, só chegava até a instância municipal. Dessa forma, o esforço ocorre no sentido de coordenar ações e recursos entre os diferentes níveis de governo, destacando-se a

¹⁶ Uma das grandes contribuições do movimento da base social na América Latina é a linha de concretização dos interesses dos atores para além dos conceitos abstratos de democracia e justiça social. Surgem elementos políticos alternativos de reprodução e segurança. A participação popular nas políticas sociais está subordinada a critérios distributivos não apenas econômicos, mas também a elementos sociais, culturais e geopolíticos.

Quadro 1. Transição legal e política da participação das comunidades populares

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
	Nova Constituição da República Bolivariana da Venezuela (1999). Inclui: participação protagônica e co-responsabilidade cidadã	Lei Especial de Associações Cooperativas (2001)	Lei dos Conselhos Locais de Planificação Pública (12 jun. 2002)				Lei orgânica do poder público municipal (jun. 2005);	Leis de Conselhos Comunais (abril 2006); Emenda à Lei do Poder Público Municipal (2006);	Eliminação da subordinação dos conselhos comunais às paróquias e municípios. Relação com o governo central por meio de comissões presidenciais;
Chávez ganha as eleições presidenciais (dez. 1998)				Golpe de Estado (abr. 2002); Greve petroleira (dez. 2002/ fev. 2003)		Chávez ganha referendo revogatório (dez. 2004)	Chávez convoca o povo a se organizar em conselhos comunais (2005)	Chávez ganha a reeleição presidencial (dez. 2006)	Reforma socialista da constituição foi derrotada por 52% a 48% (dez 2007)
Apatia e/ou grupos comunitários dispersos	→	Mesas Água: organizações co-gestão de trabalhadores;						→	Protagonismo popular conselhos comunais registrados 20.922 27.892

Fonte: MARCANO; FERNÁNDEZ (2009).

promulgação da Lei do Fundo Intergovernamental para a Descentralização (Fides) e a Lei de Cotas Econômicas Especiais (Lae). Esses esforços tampouco deram resposta à reivindicação democrática de se aprofundar a participação popular, que vinha sendo excluída do sistema político.

Nesse contexto jurídico, em abril de 2006 foi decretada a Lei dos Conselhos Comunais, fato que ocasionou sobreposição entre estes e os CLPP, levando à promulgação, em dezembro deste mesmo ano, de uma nova lei na qual se estabelecia que todas as organizações de vizinhos e comunitárias que pretendessem representação nos CLPP deveriam estar articuladas e integradas aos conselhos comunais¹⁷.

¹⁷ Isso supôs uma subordinação dos CLPP aos conselhos comunais. As pessoas que os integravam tinham de ser provenientes dos conselhos comunais. Assim, as áreas em que existisse outro tipo de

Quanto à efetivação dos conselhos comunais, destaca-se uma grande motivação popular em torno da idéia. Debaxo de uma árvore, quadras, praças, escolas, salões de festa e esquinas foram espaços que serviram de cenário para a convocação de assembléias de cidadãos nos milhares de bairros venezuelanos, para que estas assembléias se organizassem em comissões promotoras e eleitorais dos conselhos comunais. Os comitês de terra urbana (CTU), de saúde, de alimentação, de proteção social, as mesas técnicas de água, as mesas de energia e gás, os grupos culturais, os clubes de avós e avós, as empresas de produção social, as missões educativas e de saúde, os grupos ambientalistas, as cooperativas (entre outras organizações presentes em áreas geográficas, conforme quadro de conceitos abaixo), definidas em bairros, blocos, casarios, urbanizações, apropriaram-se da idéia e começaram a reunir-se para receber informação sobre a criação de seus conselhos comunais. Isso a partir do impulso das comissões regionais e locais para o desenvolvimento do poder popular, como também do Fides e da Fundação para o Desenvolvimento e o Poder Comunal (Fundacomunal), entre outras instituições que participaram na promoção. A organização proposta poderia ser expressa no Gráfico 1 (na próxima página)

Afinal, em seu funcionamento, o conselho comunal estará integrado por:

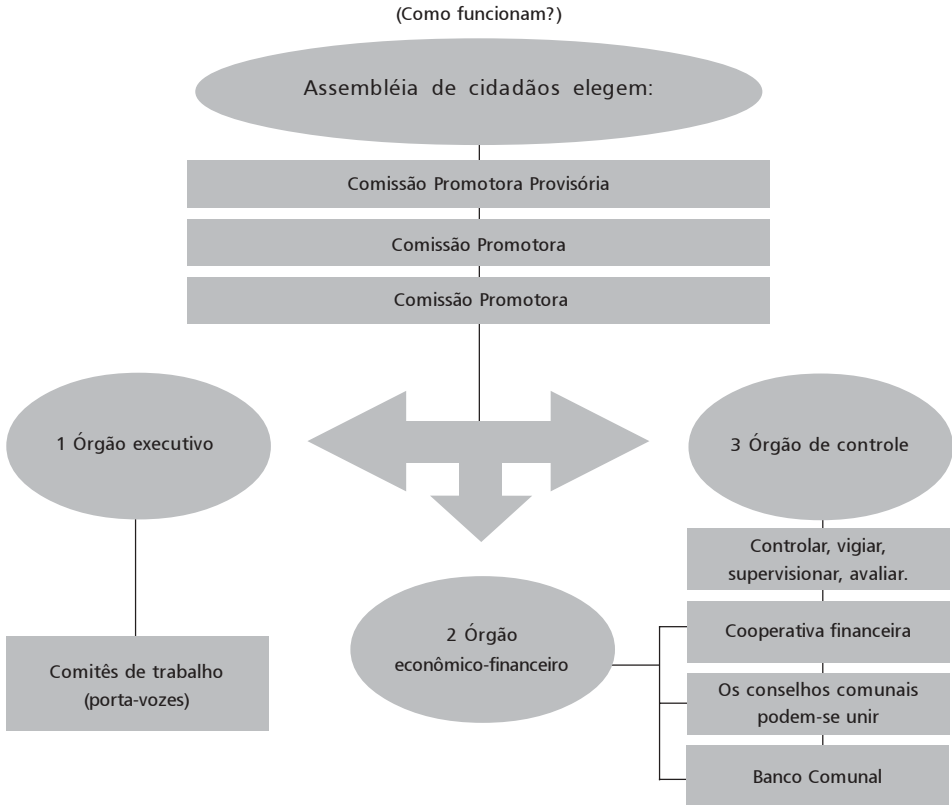
- 1) Órgão executivo, integrado pelos representantes de cada comitê de trabalho;
- 2) Unidade de Gestão Financeira, como órgão econômico-financeiro;
- 3) Unidade de Controle Social, como órgão de controle.

Os principais objetivos dos conselhos comunais serão:

- a) Articular as organizações de base presentes na comunidade e promover a criação de novas, onde seja necessário;
- b) Elaborar um plano integrado de trabalho para enfrentar os problemas que a comunidade identifica e pode resolver com seus próprios recursos, avaliando seus resultados. Antes disso, deve-se realizar um autodiagnóstico dos recursos materiais e humanos com que conta a comunidade e a motivação dos vizinhos em busca de soluções das problemáticas locais;

organização não entrariam no processo de planificação. Isso foi conflituoso, sobretudo para os municípios de oposição: por exemplo, em 26 de janeiro de 2007 o município Chacao lançou uma ordem em que se estabelecia, entre outras coisas, ampliar a participação de outras organizações por meio da criação de uma assembléia paroquial de cidadãos.

Gráfico 1. Estrutura do processo de conformação de um conselho comunal



Fonte: a autora

c) Promover a elaboração de projetos em relação aos principais problemas que, por seu alto montante ou sua complexidade, a comunidade não esteja capacitada para resolver. Esses projetos devem ir ao pressuposto participativo ou a outras instâncias de financiamento;

d) Exercer o controle social em todas as atividades que se desenvolvem na comunidade, sejam estas de ordem estatal, comunitária ou privada (alimentação, educação, saúde, cultura, esportes, infra-estrutura, cooperativas, missões e outras).

Entre os indicadores do crescimento está o número de conselhos comunais criados. Segundo os dados oferecidos pela direção de políticas públicas do Ministério de Participação Popular e Desenvolvimento Social (Minpades), até 2007 haviam sido organizados 25 mil conselhos e, um ano depois, segundo os dados da Fundacomunal, 27.852.

Quadro 2. Relação dos Estados com os respectivos números de conselhos comunais

Nº	Estado	Nº Consejos Comunales
1	Distrito Capital	610
2	Amazonas	443
3	Anzoátegui	1.350
4	Apure	905
5	Aragua	798
6	Barinas	1.237
7	Bolívar	1.789
8	Carabobo	498
9	Cojedes	668
10	Delta Amacuro	400
11	Falcón	1.420
12	Guárico	1.052
13	Lara	2.416
14	Mérida	1.706
15	Miranda	2.687
16	Monagas	751
17	Nueva Esparta	399
18	Portuguesa	1.500
19	Sucre	740
20	Táchira	1.633
21	Trujillo	1.427
22	Vargas	298
23	Yaracuy	438
24	Zulia	2.687
Totales		27.852

Fuente: Sedes Regionales de Fundacomunal, junio 2.008

Fonte: a autora, com base em dados obtidos verbalmente junto às sedes regionais do Fundacomunal, jun. 2008.

Em relação ao ritmo do crescimento, não tem sido homogêneo em nível nacional. Em estados com número de habitantes inferior ao do Distrito Capital instalou-se, proporcionalmente, um número maior de conselhos comunais. No Estado de Lara, com uma população, em 2006, de 1.556.415 habitantes, registraram-se 2.416 conselhos comunais, enquanto no Distrito Capital, com 1.836.286 habitantes, foram 610.

Esses dados refletem as dificuldades que se apresentaram no processo de instalação, em termos de diferenças das várias dinâmicas sociais locais. No Estado Lara, com uma tradição organizativa importante derivada da existência de um significativo movimento cooperativo, a proposta

de organização baseada nos conselhos comunais teve boa recepção, enquanto no Distrito Capital ela foi menor, devido, provavelmente, à multiplicidade de conflitos nos diferentes espaços de poder das organizações que predominavam em cada área da cidade. Cabe destacar que aquelas zonas habitadas por setores de classe média e alta – que em sua maioria são de oposição – apresentaram problemas na convocatória para a formação dos conselhos comunais, alegando que estes eram instrumentos de controle presidencialista, por meio da discriminação do financiamento.

Outros conflitos foram ocasionados pelo desejo de diferenciação em termos de responsabilidades e financiamento de cada organização que convive num mesmo âmbito local, e a possível dependência entre elas. Por exemplo, na Paróquia 23 de Janeiro¹⁸ houve enfrentamentos entre os comitês de terra urbana, que já manejavam projetos com recursos aprovados, e os conselhos comunais, que foram criados posteriormente. Os comitês de terra tiveram de se integrar aos conselhos comunais e esse processo de integração foi conflitante, assim como as diferenças entre os líderes comunitários para as convocatórias, segundo a relação destes com as distintas frações que dominavam nos diferentes âmbitos.

Por outro lado, surgiram pressões por parte da oposição, que mostravam as dificuldades de articulação dos planos comunitários e destes com outros espaços de planificação, tanto em nível paroquial, municipal como nacional.

Uma vez instalados os conselhos comunais, a mobilização para a formulação dos projetos foi significativa, não somente pelo 1,7 bilhão de bolívares, procedente de diferentes vias de financiamento¹⁹, mas pela experiência de formação e aprendizagem comunitária que se dava no processo de elaboração dos projetos. Nas atuais circunstâncias os conselhos comunais são os encarregados de realizar diagnósticos profundos de sua área comunal e, sobre tal base, elaborar um plano e um pressuposto par-

¹⁸ Paróquia é um setor constituído por um conjunto de bairros.

¹⁹ Existem seis diferentes fontes de financiamento. Artigo 25: Os conselhos comunais receberão de maneira direta os seguintes recursos: 1. Os que sejam transferidos pela República, os Estados e os Municípios. 2. Os que provenham do disposto na Lei de Criação do Fundo Intergovernamental para a Descentralização (Fides) e a Lei de Designações Econômicas Especiais derivadas de Minas e Hidrocarbonetos (Lae). 3. Os que provenham da administração dos serviços públicos que lhes sejam transferidos pelo Estado. 4. Os gerados por sua atividade própria, incluído o produto do manejo financeiro de todos recursos. 5. Os recursos provenientes de doações de acordo com o estabelecido na ordem jurídica. 6. Qualquer outro gerado por atividade financeira que permita a Constituição da República Bolivariana da Venezuela e a lei.

tipicativo para que possam ser desenvolvidas obras de maior envergadura na função de elevar sua qualidade de vida econômica, social e politicamente; enfim, pretende-se que a própria gente, organizada, dê resposta direta a seus problemas.

Esse esforço coletivo de aproximação à compreensão de seu entorno imediato, mediante a redação da história da comunidade, somado à elaboração de croquis dos setores da vizinhança, permitirá tornar consciente o posicionamento geohistórico de sua comunidade. Nessa tarefa, definem a imagem de como podem melhorar seu hábitat, priorizam ações e distribuem papéis e tarefas aos membros.

Por outro lado, a mudança qualitativa de posição dos coletivos vicinais por meio da figura jurídica dos conselhos comunais posiciona-os em melhor situação para as gestões ante as instituições responsáveis. A experiência pioneira dos comitês de terra urbana e das mesas de água na discussão técnica dos recursos e serviços abrirá espaço para a co-responsabilidade de Estado e comunidades. Existe certa mudança a favor da conceituação dos problemas e de sua solução em termos coletivos; esse fato vem sendo dificultado pelos códigos da cultura individualista, presente tanto nos moradores como nos funcionários. Uma moradora nos disse, num trabalho de campo: “Não se trata de uma simples maneira de produzir e comercializar com o apoio e a proteção do Estado para usufruto familiar: isso seria potencializar e perpetuar um novo capitalismo popular protegido pelo Estado”.

Existem casos emblemáticos que ilustram a proposta anterior: alguns dos comitês de terra urbana de Caracas, que lutaram por obter a titularidade coletiva da terra que habitam, negam-se a receber casas e terras com títulos de propriedade individual, já que, uma vez outorgados, podem ser objeto de transações comerciais para benefício individual, rompendo o esforço coletivo de formulação dos projetos comunitários de moradia e hábitat que vêm desenvolvendo e definitivamente rompem com a noção de “comunidade” que eles defendem. As respostas burocráticas da maioria dos funcionários nunca foi receptiva a esse tipo de projeto e as respostas foram, no melhor dos casos, a resolução em termos privados.

Os testemunhos falam sobre as dificuldades em produzir consenso para a atuação no planejamento e na execução de projetos quando são envolvidos interesses que extrapolam o estritamente comunitário: “Como equilibrar o controle local com o bem comunal? Se uma cidade tem escassez de moradia e um conselho comunal decide se opor a novos planos nessa área, é democrática a decisão do conselho? O que aconteceria quando a

decisão de uma comunidade não conviesse aos interesses de uma sociedade mais ampla?” (RODRÍGUEZ, 2007, p. 122)

Não se podem desprezar as dúvidas, os vazios de procedimentos, as lógicas de atuação coletiva e os interesses dos atores no nível da comunidade, da cidade, do estado e do país, no momento de articular os desencontros na planificação e na tomada de decisões. Falta um acompanhamento e uma coordenação das instituições, desde o esboço dos projetos, para a conquista de uma visão integrada e articulada na sua formulação em termos do que pudesse ser a engrenagem de cada um dos projetos com um sistema urbano ou regional.

Sendo assim, da caracterização dos eventos de criação e desenvolvimento dos conselhos comunais na Venezuela, anteriormente descrita, podem-se derivar as seguintes tensões:

(i) no nível do sujeito social, expressas nas contradições surgidas entre as formas de organização coletivas já constituídas e as que estão emergindo;

(ii) no nível das áreas e competências, expressas nas dificuldades da participação comunitária em distintos momentos e instâncias da administração das políticas públicas;

(iii) no nível da reorganização social e geográfica do poder político, nos limites da experiência: até onde chega o coletivo? Pode-se chegar ao autogoverno comunitário?

Reflexões sobre os conselhos comunais: da comunidade convivencial à comunidade política

Entre os elementos sobre os quais temos de refletir em relação ao avanço na construção de um espaço institucional para o “sujeito popular”, permitir-nos-emos os seguintes comentários:

- É preciso manejar os conflitos entre o poder constituído e o poder constituinte. Essa luta desatou muito confronto entre prefeitos, governadores, partidos e líderes locais, fruto da visão do velho Estado – e seu sistema de relações –, que ainda está presente, produzindo desvios do modelo em construção e gerando frustrações e marginalização de importantes setores da população. Somente o incremento da participação direta pode fazer frente a esses desvios.

- As comunas que não são: numa sociedade local afetada por disputas interfamiliares, grupos que funcionam como clãs, dificulta-se a inclusão de todos os interesses comuns para além do interesse familiar, privado ou grupal. Existe uma dificuldade cultural que exige o estudo de mecanismos

de ação dos diversos grupos num mesmo programa comunal, ao mesmo tempo em que se gera mudança cultural.

- A mudança cultural supõe também uma nova avaliação ética, que não é um simples problema de cursos e oficinas. Supõe um processo contínuo de análise, planejamento, ação e avaliação que permita descobrir as dificuldades, possibilidades e consciência das próprias mudanças e necessidades de interação e apoio mútuo. Em outras palavras, trata-se de sustentar sua formação no coletivo, integrando a visão da redistribuição espacial do poder e a articulação econômica e social com uma relação vinculatória e decisiva com os planos em outra escala maior: a relação das lógicas microlocais, locais, regionais e nacionais, assim como o desenvolvimento de uma solidariedade societária mediante uma adaptação de interesses racionalmente motivada. Trata-se não só de impulsionar o crescimento das organizações que habitam e compartilham a área espacial e vicinal, mas também apoiar com recursos o desenvolvimento de outras iniciativas que integram o poder popular, já que este não é apenas o comunal.

- É necessário superar a visão centralista da construção do poder popular ancorada nos números de projetos elaborados pelos conselhos comunais, pois o objetivo se reduziria ao apoio econômico, desviando para o interesse de financiamento a visão do exercício do poder popular. Com isso, também se reduziria o dinamismo da sociedade local aos que se movem ao redor do projeto.

- O fortalecimento da subjetividade coletiva num protagonismo supõe também a incorporação dos padrões culturais no que eles têm de positivo; tal é o caso dos laços sociais, superando-se o negativo das relações clientelistas.

- A parte estética e ética: a arte e a criação, a religiosidade, a comunicação de ideais e sentimentos foram elementos muito importantes com os quais os povos assumiram sua luta. São ferramentas importantíssimas e seu fortalecimento aprofunda a subjetividade coletiva.

Em síntese

Na Venezuela, a imensa desigualdade social vivida nos anos 1980 e 1990 foi sedimentando a necessidade de inclusão, produzindo, assim, correntes de mudança que vêm dos setores sociais excluídos, desatendidos e desvalorizados, correntes que se chocam com as forças do pensamento social dominante. Começamos o século XXI com um conflito política que, entre seus elementos constitutivos, destaca a polarização política; se fosse

possível simplificar, dir-se-ia tratar-se de uma nova diferenciação no interior da sociedade. Desvanecidas as condições sociais e econômicas da social-democracia, a emergência de um movimento político popular peculiar e os ataques discursivos dos setores sociais não-identificados com as transformações proporcionaram as condições para firmar no coletivo popular uma reconfiguração da identidade comunitária nos setores populares.

Tudo parecia indicar a ampliação das oportunidades de expressão, quando da votação não apenas para eleger, mas, além disso, para refutar e propor. Abriram-se mecanismos de participação do ator popular, que agora tem a cara do poder comunal, fato que se estimula com a reorganização da base social do poder político e com a utilização de uma noção territorial (geometria do poder). Por essas condições, até podemos dizer que existem referências para o desejo de redistribuir a democracia. Mas também é onde, dialeticamente, estão os limites dos conselhos comunais como figura de desenvolvimento do poder político dos setores populares como “Sujeito Popular Revolucionário”. A atuação destes é absolutamente pertinente para atender às carências coletivas dos âmbitos espaciais onde reside a população. Sendo assim, o que acontece com os conflitos na área laboral e na esfera econômica enquanto se generalizam e desenvolvem relações de trabalho produtivo coletivo? Como se canalizam as demandas e proposições do setor laboral, que também faz parte do bloco social popular?

A dinâmica e a velocidade de crescimento das aspirações, motivação da classe popular organizada, superam progressivamente o ritmo de atenção dos funcionários das instituições responsáveis, que ficam pequenos no avanço da valorização crescente do coletivo por parte das comunidades.

Autores europeus assinalam que as formas sociais comunitárias haviam dado passagem às instituições modernas do Estado, estabelecendo uma alternância no predomínio histórico. Em certas ocasiões, o estado “desprojetava” outras formas sociais comunitárias. Cabe a observação de que esse processo não se dá plenamente em nossos países. Talvez tal argumento tenha consistido num exagero regido pela racionalidade política que conformou o Estado de bem-estar desses países, em que as instituições sociais o ofereciam às comunidades. A racionalidade política da institucionalidade democrática liberal deles gestou um emaranhado de políticas e programas em que dominaram os mecanismos de participação (partidos, sindicatos) para a canalização da vontade essencial de grupos e expressividades associativas. Na Venezuela, os mecanismos comunitários estiveram sempre latentes no mundo popular, aflorando quando o conjun-

to de instituições estatais se debilitou. Serviram de suporte para a sobrevivência popular na década de 1980 e 1990, e na atualidade a noção de comunidade popular é vital para o modelo socialista em construção. Sendo assim, as comunidades não desapareceram, mas apareciam à margem expressas em “subculturas” – exploradas pela microsociologia e a etnografia. Nossa sociedade teceu de maneira capilar redes de solidariedade, que não eram visíveis no discurso social dominante, somente citadas como experiências bem-sucedidas produzidas pelos esforços das ONGs ou do que se denomina cidadania social.

Insistimos, o exagero da análise deve-se à crença de que a comunidade na América Latina não desapareceu, sobretudo no mundo popular. Existiu sempre como formas vitais de sobrevivência, inclusive nos grupos transgressores. E o que sucedia era que a convocatória governamental, a partir de uma sociedade civil para a inclusão social dos setores populares, não era direta, senão como última instância, depois de passar pelos canais de governos estaduais e municipais e, além disso, utilizando-se de conceitos que resultavam vazios ou não tinham referente imediato na realidade dos setores. O cotidiano da pobreza não levou a essa vontade abstrata, mas à vontade emotiva, afetiva, espontânea de organizar a sobrevivência com propostas concretas e pouco complicadas.

Como se referiu anteriormente, nos últimos anos ganha relevância o conceito de comunidade. É recuperado como referência espacial de formas sociais para reorganizar o poder estatal desde baixo, sendo territórios sociais ou entornos imediatos de atuação que permitem a apropriação, por parte dos vizinhos, da administração de seu bem-estar coletivo. Dessa maneira, os conselhos comunais produzem informação para esboçar e dirigir projetos de infra-estrutura e distribuição de serviços com fins comuns. São uma terminação ou rede de origem das instituições operadoras dos serviços.

Essa efervescência comunitária denota a importância que os membros dos conselhos comunais outorgam ao protagonismo popular e este é visto como a posse de certa autoridade pública por parte da comunidade, sendo, ainda, o argumento utilizado para chegar mais facilmente às instituições. O ator popular, em suas múltiplas rupturas, subjetivou o protagonismo; se o caracterizamos pelo grau de aceitação e o dinamismo com que é assumida a outorga de responsabilidades às comunidades populares, isso indubitavelmente o valoriza, dá-lhe importância; e inclusive podemos afirmar que cresceu e é um processo irreversível. Reflexo desse fenômeno é encontrado na significativa mobilização social ocorrida para conformar 30 mil conselhos comunais em nível nacional. A criação dos

conselhos comunais foi um avanço nessa direção.

É relevante a resignificação do político neste processo, aspecto que teve efeitos não-socializantes nas duas últimas décadas do século XX, mas que, de modo contrário, na atualidade socializa significativamente. Os antagonismos sociais estimulam isso, a desigualdade social deixou de ser um fato natural, assume-se como objetivo a ser superado pelo trabalho político comunitário.

Um indicador complementar da importância que recobra o político para as comunidades populares é o desenvolvimento de um processo de interiorização do compromisso e a responsabilidade na conquista de espaços de bem-estar. Essa percepção é visualizada claramente no momento em que as comunidades têm de ser ouvidas por lei; esse marco legal propicia aos líderes grupais um rol de prestígio na comunidade e frente às instituições, gerando um campo de poder comunitário. Porém, ao dinamizar a diversidade de grupos que compõem o bloco social popular, dão-se contradições por interesses específicos, e o poder se relativiza.

Em síntese, no processo de configuração do “ator popular venezuelano como sujeito popular” observa-se uma recomposição das relações interpessoais da comunidade, ampliando-a para além das relações quase familiares de nossa matriz cultural de origem (conterrâneos, compadres, os que estudaram juntos, os que trabalharam juntos). Existe uma mudança qualitativa ao se programar assumi-la como instância de poder social: é impregnada por práticas políticas e aspirações emancipadoras. A comunidade popular transforma-se em um território humano, com acúmulo de representações e significações provenientes da vivência cotidiana, que permite uma memória numa comunidade administradora e política, instância que gera opinião, discute, delibera, relacionando-se a partir daí com outras esferas do poder. Não obstante, essa percepção, como era de esperar, não significou na prática a abertura de um lugar institucional ao poder popular. Foi difícil e seu futuro provém do crescimento das forças autenticamente coletivas que superaram as burocracias. Triunfantes ou não, as forças populares buscaram e buscarão construir o alicerce de suporte de sua ação, subjetivando seu protagonismo no processo de liberação da alienação, quer dizer, sua reconstrução como “sujeito popular”.

Referências

CANNETTI, E. **Masa y poder**. Barcelona: Alianza, 1987.

CASTORIADIS, C. **La institución imaginaria de la sociedad: marxismo y teoría revolucionaria v. 1**. Buenos Aires: Tusquets, 1993.

CHRISTLIEB, F. P. **La psicología colectiva un fin de siglo más tarde**. Barcelona: Anthros/El Colegio de Michoacán, 1994.

DOMÈNECH, A. La idea más revolucionaria de la historia es la democracia. Entrevista de Claudio Martyniuk. **Clarín**, Buenos Aires, 24 ago. 2003. Disponible em: <<http://www.clarin.com/diario/2003/08/24/o-02815.htm>> Acceso em: 24 jan. 2009.

DUSELL, E. **20 tesis de política**. México: Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2006.

_____. **Filosofía de la liberación latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1979.

FABRE, G. R. De la crisis institucional a la crisis cultural: ida y vuelta. **Cuadernos del Cendes**, Caracas, n. 34, p. 75-108, 1998.

FERNÁNDEZ, B. Subjetividad e identidad colectiva en los sectores populares urbanos. In: CENTRO DE ESTUDOS DO DESENVOLVIMENTO. **Venezuela visión plural: una mirada desde el Cendes**. t. II. Caracas: Cendes, 2005. p. 487-502.

HARNECKER, M. **Gobiernos comunitarios transformando el Estado desde abajo**. Caracas, 2007. Disponible em: <<http://www.rebellion.org/autores.php?id=12>>. Acceso em: 12 fev. 2009.

LEWIS, O. **Los hijos de Sánchez**. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

MARCANO, C.; FERNÁNDEZ, B. **Área de estudios urbano regionales**. Caracas: Cendes, 2009.

MORENO, A. **La familia popular venezolana**. Caracas: Ucab: Gumilla, 2007.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

RODRÍGUEZ, J. C. ¿Una nación de democracia participativa? **Revista SIC: publicação do Centro Gumilla**, Caracas, n. 693, p. 1-10, abr. 2007.

SALAZAR, G. **Labradores, peones y proletarios**. Santiago: Ediciones Sur, 1985.

TAPIA, A. G. Representaciones sociales y movimientos sociales: ruptura y constitución de sujetos. **Cultura y representaciones sociales**, México, v. 1, n. 1. IIS, p. 1-23, set. 2006.

VENEZUELA. **Decreto nº 1.528, de 6 de noviembre de 2001**. Ley orgánica de planificación. Caracas, 2001a. Disponible em: <http://www.uc.edu.ve/archivos/dir_gen/leyes/LeyOrgnicaPlanificacion.pdf>. Acceso em: 25 jan. 2009.

_____. **Lei orgánica del poder público municipal**. Caracas, 2005. Disponible em: <<http://www.scribd.com/doc/3229941/Ley-Organica-del-Poder-Publico-Municipal>>. Acceso em: 25 jan. 2009.

_____. **Líneas generales del plan de desarrollo económico y social de la nación 2001-2007**. Caracas, set. 2001b.

_____. Ministerio de Información y Comunicación. **Ley de los Consejos Comunales**. Caracas, abr. 2006. (Colección Textos Legislativos).

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: AS MISSÕES ROBINSON, RIBAS E SUCRE E O ESTADO VENEZUELANO INSCRITO NA CONSTITUIÇÃO DE 1999

Francis Mary G. Nogueira e Maria Lucia F. Rizzotto***

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa cujo objetivo foi conhecer as missões educativas¹ iniciadas no primeiro governo de Hugo Chávez Frías (1999-2006) na Venezuela, denominadas Missão Robinson I e II, Missão Ribas e Missão Sucre. Para a apreensão desse objeto, faz-se necessário compreender como o Estado venezuelano se organiza em termos jurídico-políticos e de que forma os dispositivos constitucionais podem contribuir para a implementação de políticas de educação naquele país. São políticas que se expressam em programas experimentais de grande impacto, como as missões educativas citadas acima, as quais atingem, sobretudo, a população historicamente excluída da distribuição de renda, dos benefícios sociais e do próprio acesso à formação escolar nos diversos níveis de ensino.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, cujas fontes primárias consistiram de documentos oficiais, que apresentam as políticas educativas em questão. Além disso, para entender a configuração do atual Estado venezuelano, agente que operacionaliza tais políticas, utilizamos como fontes secundárias autores daquele país que analisam o processo político

* Professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – *campus* de Cascavel. Doutora em Educação e professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste. <guimanog@terra.com.br>.

** Professora associada da Unioeste – *campus* de Cascavel. Doutora em Saúde Coletiva e professora do Curso de Enfermagem e do Mestrado em Educação da Unioeste. <frizon@terra.com.br>.

¹ As missões educativas compõem o Sistema de Educação Bolivariana, como Sistema Nacional Inclusivo de Missões, de caráter experimental.

em curso e as possíveis implicações dos campos econômico, político e social nestes programas educacionais inclusivos. Por tratar-se, do ponto de vista histórico, de um processo relativamente recente, uma vez que as missões tiveram início no ano de 2003, a análise pautou-se mais na proposição da política e em seus fundamentos do que em dados empíricos de sua implementação. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados constituem uma primeira aproximação ao objeto, sinalizando para a necessidade de continuidade desse processo de investigação.

Como elemento introdutório, destacamos alguns fatos históricos e conjunturais que ajudam a compreender o atual processo político e social vivido pela Venezuela. Nesse país, diferentemente da experiência brasileira, o processo de emancipação política não resultou de um pacto entre a elite colonial e os colonizadores. Ao contrário, a independência venezuelana foi conseqüência de intensas lutas e de uma guerra civil que durou de 1811 a 1824; os objetivos dos libertadores não se limitavam às atuais fronteiras da Venezuela, mas expandia-se para outras colônias espanholas com o intuito de construir uma grande pátria livre – a “Gran Colômbia” –, que nos dias de hoje é constituída pelos territórios da Venezuela, Colômbia, Equador e Panamá, além de parte de territórios de outros países da América Sul e Central.

Já naquela época, Simon Bolívar – o Libertador – entendia que a emancipação de seu país, a Venezuela, só se consolidaria se todos os países do continente fossem livres e houvesse uma integração entre eles, constituindo uma grande nação soberana e livre do jugo espanhol, capaz de enfrentar de forma conjunta as ameaças externas, e inventar alternativas para resolver os problemas internos. Esses fatos estão presentes na memória coletiva do povo venezuelano, com destaque para o papel e os ensinamentos de Simon Bolívar e de seu mestre Simon Rodrigues, que, embora nunca esquecidos, nos últimos anos foram sistematicamente recolocados na cena política daquele país. Recuperam-se princípios, visões de mundo, de homem e de sociedade presentes em seus escritos, revelando um particular projeto de república e de sociedade que, também agora, parece não se restringir ao povo venezuelano, mas pretende envolver outros povos da América Latina. Tal projeto, pautado na soberania nacional e na integração latino-americana, ajuda a dar conformação ao atual processo político venezuelano, denominado de “Revolução Bolivariana”. Este processo, as mudanças políticas e estruturais que estão ocorrendo na Venezuela e a política exterior colocada em prática pelo governo Chávez, particularmente no que se refere aos países da América Latina, podem ter implicações de longo alcance para esta região, daí a

importância de conhecer parte dessa realidade e, em particular, as políticas educacionais, restritas à estrutura pedagógica e ao funcionamento das missões educativas implementadas naquele país.

A formatação jurídico-política do Estado venezuelano, expressa na Constituição em vigor, elaborada e confirmada em referendo aprobatório em 1999, pressupõe que esse Estado não está restrito à formatação da democracia representativa formal, mas se amplia para um Estado democrático e participativo. Há elementos claros no plano legal que indicam essas mudanças. Na área da Educação, observa-se esse mesmo processo, mediatizado pelas políticas de educação escolar em todos os níveis de ensino, o que faz emergir um novo contrato educativo, igualitarista, em colisão com o projeto neoliberal dos anos 1990. Essas formulações seriam, no entendimento de Ramón Casanova (2006), uma volta aos ideais do republicanismo e do racionalismo laico da Revolução Francesa.

O ideário igualitarista-democrático, que acompanha o imaginário dos povos do Ocidente desde o século XVIII, mostra que esse ideário pode vir a se realizar em um projeto no qual o Estado se oriente pelo tripé do direito, da democracia e da justiça social. Parece ser este também o pressuposto que baliza conceitualmente o atual nacionalismo bolivariano, que, vale destacar, não prescinde de temas religiosos, morais e éticos nem de discursos governamentais que rechaçam o imperialismo estadunidense.

Por abordar um objeto de período muito recente, este trabalho deve ser visto como um primeiro olhar sobre o problema. A análise de um período recente, se por um lado implica dificuldades adicionais àquelas próprias às pesquisas desta natureza, não favorecendo o distanciamento do objeto recomendado pelos historiadores, uma vez que os fenômenos podem não estar plenamente desenvolvidos no mundo real, por outro, possibilita o acompanhamento dos processos e a identificação de acontecimentos e de atores significativos, que muitas vezes ficam excluídos dos registros históricos. Espera-se que neste trabalho tais problemas metodológicos tenham sido minimizados e os desejos e as paixões imediatas que podem produzir o auto-engano não tenham substituído a análise objetiva que uma pesquisa requer; mas também que este cuidado não tenha levado a abdicar da crítica inerente ao ponto de vista assumido.

Na seqüência do texto, destacaremos alguns dispositivos constitucionais em vigor que evidenciam mudanças significativas na configuração do Estado na Venezuela e indicam que este transita da condição de Estado democrático representativo para Estado democrático participativo, que por isso ao mesmo tempo convivem. Essa condição de transição tem apresen-

tado desdobramentos nos documentos de políticas educacionais das missões educativas, objeto deste estudo.

Um olhar sobre o Estado bolivariano da Venezuela

Inicialmente, parece-nos fundamental destacar as mudanças que se operaram na letra da Constituição da República Bolivariana da Venezuela, de 1999. Nos Princípios Fundamentais da Constituição Bolivariana, em seu artigo 2º já aparece a definição de Estado: “A Venezuela constitui-se em um Estado democrático e social de Direito e de Justiça” (VENEZUELA, 2000, tradução nossa). Este entendimento de Estado tem implicações e desdobramentos jurídicos e políticos para a sociedade, a começar pela farta utilização do conceito de participação, tema abordado em 56 artigos da referida Constituição. Assim, a participação em massa do povo, associada ao conceito de democracia, define o conceito de protagonismo do povo, ao indicar, no artigo 62, que a “participação do povo na formação, execução e controle da gestão pública é o meio necessário para conquistar o protagonismo que garante o completo desenvolvimento, tanto individual como coletivo” (VENEZUELA, 2000, tradução nossa).

Por este caminho, o protagonismo dos cidadãos realiza-se como um processo de participação e desenvolvimento individual e coletivo dos que foram historicamente excluídos das condições de cidadania. Na Constituição há a garantia da participação por meio de mecanismos que expressam ações de democracia direta tais como o referendo popular, que pode ser de caráter consultivo, revogatório e aprobatório, as consultas populares e outras formas de autogestão, co-gestão e cooperativas “em todas as suas formas, incluindo as de caráter financeiro, as caixas de poupança, a empresa comunitária e demais formas associativas guiadas pelos valores da mútua cooperação e solidariedade” (VENEZUELA, 2000, p. 24, tradução nossa).

Perspectivas semelhantes constituíram as bases que fundamentaram a República no início do século XIX, em 1811, quando a Venezuela tornou-se independente, mas, como vimos anteriormente, só se efetivou depois de duradoura guerra civil. No marco da nova Carta Constitucional, as mesmas bases estariam permitindo a refundação da República, agora como República Bolivariana da Venezuela.

A configuração do atual Estado venezuelano parece ir-se consubstanciando para além dos consagrados e reconhecidos poderes até hoje vigentes na maioria das nações, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Compõem, também, os poderes do Estado venezuelano o poder Cidadão

e o poder Eleitoral. Em face da incorporação destes dois novos poderes, no artigo 5º da Constituição, há um redirecionamento da forma como se constitui o poder de Estado democrático e participativo: “os órgãos do Estado emanam da soberania popular e a ela estão submetidos” (VENEZUELA, 2000, p. 4, tradução nossa); a soberania reside no povo, sendo intransferível. A Constituição estabelece, ainda:

“Um modelo de democracia participativa e co-responsável, como mecanismo para garantir a redistribuição do poder, a justiça social e a consecução de uma sociedade de iguais em direitos e deveres. Por outro lado, estabelece um regime econômico solidário e sustentável, centrado na função social da economia e no papel do Estado como regulador das relações econômicas.” (VENEZUELA, 2000, p. 8-9, tradução nossa)

Cabe ao Estado e à sociedade gerar as condições para o desenvolvimento econômico e social, pois o povo deve ter o protagonismo em seu desenvolvimento e no desenvolvimento da nação. Nesse sentido, é relevante destacar a novidade conceitual no cenário latino-americano e mesmo mundial: o paradigma de desenvolvimento inscrito na Constituição venezuelana não se identifica com o concebido e consubstanciado na Conferência de Bretton Woods, em 1944, quando foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, nem na mensagem do presidente Truman ao Congresso estadunidense em 1949, que ficou conhecida como o “Ponto IV”, ou mesmo no emblemático texto de W. W. Rostow *Etapas do desenvolvimento*. Rostow, em linhas gerais, define que os países menos desenvolvidos ou “em desenvolvimento” não teriam condições de se desenvolver sem ajudas externas, fossem elas de caráter de planejamento administrativo, técnico-científico ou produtivo. Do final dos anos 1940 ao final dos 1970, doações e empréstimos para todos os setores da economia foram estabelecidos mediante acordos bilaterais de forma predominante entre os Estados Unidos e os países da América Latina, colocando em foco os Acordos da Aliança para o Progresso, os Acordos MEC-Usaid e, também, os acordos multilaterais envolvendo o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU/Unesco), visando ao desenvolvimento desses países.

A noção de desenvolvimento endógeno, expressa em documentos oficiais da Venezuela, contraria as noções acima citadas e confirma que o conceito de desenvolvimento endógeno expresso na Carta venezuelana não se faz sem o desenvolvimento individual do cidadão ou do povo, que necessita comer, morar, ter saúde, educação e transporte. O que parece é

que este país dá os primeiros passos na tentativa de construir, de forma consistente, diferentemente de toda a sua história republicana, a integração física e econômica interna e externa que promova o desenvolvimento endógeno, apontando como mecanismos o Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul) e a Alternativa Bolivariana para as Américas (Alba).

Além dessas relações econômicas, a Venezuela estabelece outras com países politicamente aliados e não-alinhados ao *american dream*, como a China, o Irã e a Rússia, mediante a troca de petróleo por tecnologia, transformando isto em trampolim para produzir, a partir de dentro, uma tecnologia própria que dê sustentação ao desenvolvimento endógeno, concepção presente em documentos oficiais, em diferentes áreas e setores.

O desenvolvimento endógeno baseia-se na planificação e é posto em prática para um desenvolvimento que flua de dentro e para dentro. Busca criar e consolidar uma estrutura produtiva diversificada, eficiente e progressivamente auto-suficiente, que permita atender às necessidades de desenvolvimento social e humano das comunidades, em intercâmbio solidário com outras comunidades e com a nação em seu conjunto. (VENEZUELA, 2006a, p. 20, tradução nossa)

Tal definição demonstra que a Venezuela pretende se impor de forma soberana em relação ao mercado mundial globalizado e monopolizado pelas corporações internacionais produtivas e financeiras. Para operacionalizar o denominado desenvolvimento endógeno, o governo Chávez iniciou um processo de criação de condições infra-estruturais em todos os setores da economia e também nos setores sociais. No setor da educação escolar, instituiu o Sistema de Educação Bolivariano, que deverá substituir o sistema regular ainda em vigência gradativamente, associado às missões educativas, programas experimentais que visam a incluir os excluídos do sistema escolar tradicional, em todos os níveis de ensino.

O movimento político mais efetivo das três missões educativas – Robinson I e II, Ribas e Sucre – recuperam, em nosso entendimento, a consigna igualitarista do século XVIII, que nunca se havia concretizado plenamente no país, a igualdade de oportunidades objetivada no acesso à escola pública, gratuita, laica e universal, apesar dos grandes avanços sociais experimentados no período de 1973 a 1983, quando os recursos advindos da exportação de petróleo permitiram altos investimentos em políticas sociais e o pagamento dos maiores salários da América Latina.

O histórico, as ferramentas e as concepções pedagógicas das missões educativas

As missões sociais bolivarianas em geral e as missões educativas em particular, criadas e implementadas pelo governo de Hugo Chávez a partir de 2003, são mecanismos que visam à inclusão mais ampla de grandes contingentes populacionais. Estão vinculadas diretamente ao Executivo federal como estratégia para se “esquivar” da ineficiente burocracia estatal, que, segundo o próprio governo, tem retardado e obstaculizado a implementação das políticas sociais do governo bolivariano. As missões foram criadas

[...] com o objetivo de aprofundar a Revolução Bolivariana e consolidar a democracia social participativa. Estas políticas revolucionárias orientam-se para saldar a enorme dívida social que arrasta a nação ao longo de décadas de esbanjamento e exclusão social, e para construir um novo Estado social. Seu propósito fundamental é enfrentar as causas e as conseqüências da pobreza e da exclusão, com a participação protagônica do povo. (VENEZUELA, 2006a, p. 5, tradução nossa)

Como o Estado venezuelano está em transição, ou seja, ainda não está plenamente instituído o caráter social de direito e de justiça, para criar as condições de inclusão a serem implementadas, o governo Chávez definiu que o financiamento das missões em geral, incluindo as missões educativas, seria garantido com recursos da estatal Petróleos da Venezuela Sociedade Anônima (PDVSA), determinando, assim, os instrumentos políticos e legais fundamentais para operacionalizar políticas mais amplas de inclusão. Dessa forma,

Os que estavam excluídos agora estão todos incluídos: estudando, capacitando-se, organizando-se, trabalhando com uma nova cultura, com uma nova consciência. Porque as missões estão gerando uma nova realidade, inclusive na ordem cultural, na ordem psicológica, na ordem ideológica e na ordem filosófica, além da realidade concreta e prática que estão gerando: no social, no econômico, no educativo. (VENEZUELA, 2006a, p. 13, tradução nossa)

As missões educativas apresentam-se como estratégias de educação que combatem a exclusão das pessoas alijadas historicamente dos diversos níveis de escolaridade por falta de condições de acesso, resultado da precária distribuição de renda e da concentração, nas mãos de poucos, da renda petroleira.

No início de 2003, as missões foram criadas como resposta concreta à crise econômica e política produzida pelo *paro empresarial*, também conhecido como *paro sabotaje petrolero*, movimento de paralisação liderado pela Federação dos Empresários da Venezuela (Fedecamara), que teve a duração de quase três meses (dezembro de 2002 a fevereiro de 2003) e que pretendia, em última instância, mediante a criação de um colapso social, derrubar o presidente Chávez, já que o golpe de 11 de abril de 2002 havia fracassado após 48 horas de duração. Contudo, “Diferentemente do golpe de Estado, a greve petroleira produziu um resultado político mais claro na luta hegemônica a favor das forças do governo [...] Ao resgatar sua capacidade de controle sobre a indústria petroleira, o Estado pôde converter esta capacidade de controle em instrumento central de políticas econômicas e sociais orientadas pelo projeto de governo.” (MAYA, 2005, p. 274, tradução nossa)

Como resposta concreta a essa situação de instabilidade política, as missões educativas Robinson I e II, Ribas e Sucre foram implementadas em caráter experimental, mas respaldadas na Constituição e na Lei Orgânica da Educação. A Constituição explicita que a educação é um direito humano e um dever social fundamental, é democrática, gratuita e obrigatória. “O Estado a assumirá como função indeclinável e de máximo interesse em todos os níveis e modalidades [...] e com a participação das famílias e da sociedade, promoverá o processo de educação cidadã [...]” (VENEZUELA, 2000, p. 36, tradução nossa) Já a Lei Orgânica da Educação assegura que o Estado deve “criar, autorizar e regulamentar institutos de experimentação docente em todos os níveis” (VENEZUELA, 2003, p. 29, tradução nossa).

Em conformidade com o disposto nos artigos 16, 64, 66 e 107 da Lei Orgânica da Educação, as missões abrangem distintos níveis de formação, como alfabetização, escolarização primária e secundária, educação superior e especialização universitária (licenciados), e tem como principal contribuição o resgate da autodeterminação e soberania cultural e tecnológica do povo venezuelano.

A Missão Robinson foi organizada nos níveis I (alfabetização), II (educação primária) e III, destinada aos que não querem continuar avançando nos outros níveis de ensino e realizam seus estudos mediante a promoção da leitura e capacitação de ofícios.

Neste trabalho, tomamos como objeto apenas as Missões Robinson I e II, em razão de que a Missão Robinson III atinge um número reduzido de pessoas, com pouca abrangência e repercussão.

A Missão Robinson I²

A Missão Robinson I teve início em julho de 2003, constituindo-se na primeira das missões educativas. Lançada por meio do Plano Nacional de Alfabetização, com assessoria de 70 pedagogos cubanos e a participação voluntária de mais de 100 mil facilitadores – conhecidos também como alfabetizadores comunitários –, com o propósito de alfabetizar 1,5 milhão de pessoas, cujo objetivo foi logrado em um ano e meio. Esse contingente correspondeu a 9% da população.

Em face do sucesso dessa política, em 28 de outubro de 2005 a Venezuela foi declarada “território livre de analfabetismo” pela Unesco, pois naquele momento apresentava porcentagem de analfabetos inferior a 4%. O método pedagógico foi baseado no método *Yo sí puedo*, criado pela professora cubana Leonela Relys, que se efetiva por meio de vídeos que os alunos acompanham com cartilhas idênticas às das imagens, contando com a presença de facilitadores com formação mínima de educação básica (primária) concluída. O método, fundamentado na experiência, consiste em ir do conhecido (os números) ao desconhecido (as letras) e se divide em três fases, a saber, adestramento, ensino da leitura escrita e consolidação (CAMPANO, 2006).

Há que destacar que 1,5 milhão de pessoas que participaram dessa missão ganharam, como parte do material didático, uma biblioteca familiar com 22 volumes de narrativas, em brochuras de papel jornal, abrangendo autores venezuelanos, latino-americanos e clássicos universais como Cervantes, Shakespeare e Balzac.

A Missão Robinson II

A Missão Robinson II, como segunda fase do processo de educação escolar, foi iniciada em outubro de 2003, com o objetivo de garantir os estudos básicos ou primários dos que foram alfabetizados e dos que estavam excluídos da educação primária. Como estratégia pedagógica para essa fase, utilizou-se o recurso audiovisual denominado *Yo sí puedo seguir*, que desenvolve um ensino relativamente rápido e flexível, para ajustar-se às necessidades dos educandos (CAMPANO, 2006).

Em meados de 2006, havia 1,5 milhão de pessoas matriculadas nessa missão. Metade desse número era de egressos da Missão Robinson I e a outra metade, os que estavam fora da educação primária tradicional. A formação dos alunos dessa missão completa-se em dois anos e as ferramentas pedagógicas são as mesmas da Robinson I, conteúdos transmitidos por vídeos acompanhados por uma cartilha idêntica, com a presença de facilitadores. Essas duas missões têm também a figura do supervisor, que prepara os facilitadores para a resolução de dificuldades que possam aparecer no decorrer das aulas.

A Missão Ribas³

A Missão Ribas destina-se aos aspirantes a bacharel (graduação). Na Resolução nº 47 de 2004, do Ministério de Educação e Desportes, consta que o Plano Extraordinário “José Felix Ribas”, ou Missão Ribas, tem como objetivo central “garantir a continuidade de estudos àqueles(as) que não conseguiram ingressar ou terminar seus estudos desde a terceira etapa do nível de educação básica até o nível de educação média diversificada ou profissional” (VENEZUELA, 2004, p. 3, tradução nossa).

Essa missão foi iniciada em novembro de 2003, e no final de 2005 formaram-se 168 mil alunos. Parte desses alunos incorporou-se à Missão Sucre. Em meados de 2006, a Missão Ribas contava com 700 mil participantes, em todo o território nacional. Da mesma forma que nas missões anteriores, as ferramentas pedagógicas utilizadas em lições transmitidas por vídeo têm um correspondente em cartilhas e cadernos de exercícios da disciplina estudada, sempre acompanhados de facilitadores. Sua estrutura pedagógica baseia-se no perfil que se espera construir dos educandos, nos processos ou dimensões educativas e nos componentes curriculares. O perfil do educando que a missão pretende ajudar a desenvolver é o de um novo sujeito histórico, um “republicano bolivariano”, capaz de “valorizar a si mesmo e à sua comunidade para viver na democracia de forma protagônica e co-responsável, nos marcos do ideário bolivariano. Com uma visão holística e em harmonia com o ambiente para a construção de uma sociedade de boa convivência, solidária, de justiça e por fim de paz.” (VENEZUELA, 2004, p. 2, tradução nossa)

Os componentes curriculares organizam-se mediante a inter-relação de áreas do conhecimento à formação da cidadania nos marcos da

“refundação da República”, ao componente comunitário e sociolaboral e à orientação laboral. Os temas gerais voltados para a formação da cidadania são: identidade e soberania, cidadania e participação, direitos humanos, novo Estado e educação ambiental. Os temas constitutivos de todo o programa são: filosofia humanista, ideário bolivariano (princípios de cooperação, solidariedade, convivência, bem comum, unidade, auto-determinação e integração), Constituição da República Bolivariana da Venezuela, linhas gerais do Plano de Desenvolvimento de 2001-2007, desenvolvimento endógeno soberano e sustentável. As linhas gerais do Plano de Desenvolvimento contemplam dez objetivos estratégicos da nova etapa da revolução:

- 1) Avançar na conformação da nova estrutura social.
 - 2) Articular e otimizar a nova estratégia comunicacional.
 - 3) Avançar na construção do novo modelo democrático de participação popular.
 - 4) Acelerar a criação da nova institucionalidade do aparato do Estado.
 - 5) Ativar uma nova estratégia integral e eficaz contra a corrupção.
 - 6) Desenvolver uma nova estratégia eleitoral.
 - 7) Acelerar a construção do novo modelo produtivo, rumo à criação do novo sistema econômico.
 - 8) Continuar instalando a nova estrutura territorial.
 - 9) Aprofundar e acelerar a conformação da nova estratégia militar nacional.
 - 10) Seguir impulsionando o novo sistema multipolar internacional.
- (VENEZUELA, 2006b, p. 9, tradução nossa)

Os componentes comunitário e sociolaboral têm como finalidade formar os “vencedores” como cidadãos bolivarianos preparados em formular, executar e avaliar projetos comunitários e sociolaborais no marco das políticas públicas e impulsionar a economia solidária para a concretização dos fins da República. Nesse sentido, é nas assembléias comunitárias bolivarianas que se tomam as decisões para o desenvolvimento do componente sociolaboral ao longo de todo o processo de estudo.

O componente de orientação laboral e emprego articula-se de forma mais direta com o componente comunitário e sociolaboral e tem como propósito orientar e facilitar a concretização do trabalho e do emprego. Este componente dá aos “vencedores” a orientação necessária dos conhecimentos técnicos, teóricos e práticos para o desenvolvimento de atividades produtivas, isto é, constituição de cooperativas de produção e/ou de serviços que satisfaçam as necessidades humanas numa perspectiva de desenvolvimento endógeno soberano e sustentável.

O sistema de avaliação está fundado na descrição e valoração de competências e capacidades humanas no conhecer, fazer, ser e conviver, por meio da auto-avaliação, da co-avaliação e da heteroavaliação, realizadas nas chamadas assembleias de avaliação, as quais possibilitam, também, desenvolver processos de formação para a participação protagônica. As quatro dimensões de ser, conhecer, fazer e conviver são definidas como: ser (social e solidário); conhecer (conteúdos conceituais, processos cognitivos e metacognitivos a desenvolver); fazer (aplicação e transferência de conhecimento para outras situações da vida); conviver (relações humanas de apoio mútuo e busca do bem comum).

A Missão Sucre⁴

A Missão Sucre fecha o ciclo de formação da educação escolar para aqueles setores da população que não tiveram e não têm oportunidade de acesso ao ensino superior tradicional, em face de que o sistema regular universitário mais exclui do que inclui. Essa missão foi criada em julho de 2003, concomitantemente à abertura da Universidade Bolivariana da Venezuela, que garante todo o processo legal de titulação dos formados em técnico do ensino superior e bacharelado. Em agosto de 2006, oferecia a 500 mil venezuelanos seus cursos, sendo eles Agroecologia, Arquitetura, Estudos Políticos, Gestão em Saúde Pública, Informática para a Gestão Social, Comunicação Social, Estudos Jurídicos, Gestão Ambiental, Gestão Social para o Desenvolvimento Local, Medicina Integral Comunitária e Formação de Professores. A escolha inicial destes cursos pautou-se pela pertinência social, isto é, pela possibilidade de os projetos desenvolvidos e os profissionais formados poderem intervir na comunidade, na direção da resolução dos problemas existentes, rompendo, assim, com a estrutura tradicional dos cursos nas duas maiores universidades da Venezuela: a Universidade Central da Venezuela e a Universidade Simón Bolívar.

As aulas são ministradas em qualquer espaço disponível e possível, chamadas de aldeias universitárias, disseminadas em todas as províncias (estados) e municípios. As ferramentas tradicionais do ensino a distância, os vídeos, também são utilizados nessa missão como material necessário e imprescindível. Esta estratégia de massificação do ensino superior promoveu sua municipalização, entendida não como a transferência de responsabilidades e ausência de financiamento, mas para poder atingir os que estão fora do circuito do ensino superior. No entanto, permanece sob a responsabilidade de uma coordenação nacional centralizada nos aspectos do financiamento e das orientações pedagógicas, portanto, não são os municípios os responsáveis pela realização do ensino superior.

Diferentemente das outras duas missões, que trabalham somente com vídeos e facilitadores, na Missão Sucre, no caso do Programa de Formação de Educadores e Educadoras, existe a presença do professor-assessor, que ministra todas as disciplinas, e a presença do professor-tutor, que “acolhe” os alunos nas escolas, orientando-os na elaboração de projetos de intervenção, na própria escola e na comunidade. Tais projetos visam à resolução dos problemas de natureza escolar-pedagógica da comunidade em que o aluno escolheu desenvolver suas atividades, que preferencialmente deve ser a sua própria comunidade de origem. Os projetos precisam comprovar sua pertinência social; para isso, são discutidos em espaços de participação comunitária, como os “conselhos comunais”.

O Programa Nacional de Formação de Educadores e Educadoras tem como objetivo explícito:

Formar um(a) educador(a) bolivariano(a), solidário(a), trabalhador(a), honesto(a), justo(a), latino-americano(a), consciente de seu papel transformador, que aplique em seu trabalho profissional métodos científicos que lhes permita interagir com os(as) educandos(as), a família e a comunidade em geral, atendendo à diversidade do ser humano e contextualizando o processo formativo para conseguir o(a) novo(a) republicano(a). (VENEZUELA, 2006b, p. 10, tradução nossa)

A concepção orientadora do referido programa, como nas outras duas missões, está pautada no “enfoque dialético” associado aos quatro pilares do relatório de Jacques Delors para a Unesco.

O PNFE oferece um modelo inovador, dinâmico e interativo, para a formação de um(a) educador(a) que, sob um enfoque dialético, desenvolva suas potencialidades de forma integral e integrando as necessidades de seu ambiente educativo e da comunidade a suas aprendizagens, em correspondência

com os âmbitos particulares da diversidade geográfica da nação. [...] o Programa assume os pilares fundamentais para a educação do século XXI definidos pela Unesco em 1997: “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*”, “*aprender a conviver*” e “*aprender a ser*”, como referências para responder às exigências da Educação Bolivariana. (VENEZUELA, 2006b, p. 8, grifos do autor, tradução nossa)

Observa-se, empiricamente, que as bases teórico-metodológicas das três missões estudadas estão fundamentadas numa leitura do referido relatório da Unesco, denominado *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado em 1996. A estratégia pedagógica está centrada no aprender fazendo e se concretiza por meio de projetos de aprendizagem a serem realizados em aula e parte na comunidade. Esse pressuposto do aprender fazendo, que atravessa as orientações didático-pedagógicas das três missões, vinculando educação e trabalho, também está inscrito na Constituição, em seu artigo 3º, o qual afirma que “A educação e o trabalho são os processos fundamentais para alcançar os fins propostos” do Estado (VENEZUELA, 2000, p. 3, tradução nossa).

Considerações finais

A configuração do Estado venezuelano (1999-2006), em transição, está centrada em determinados conceitos que orientam jurídica e politicamente essa nação a partir do final da década de 1990. Parece-nos que tais conceitos que emolduram a nova face deste Estado democrático e social de direito e de justiça vêm-se concretizando em uma estrutura social distinta, avançando na construção de um novo modelo democrático de participação popular, e promovendo uma diferente institucionalidade do aparato do Estado. Esses elementos políticos estão fundados e articulados, de forma ímpar, ao desenvolvimento endógeno que vem alimentando e realimentando todos os canais abertos de participação do povo na direção necessária de diversificar a economia venezuelana, tirando-a de sua histórica missão de importadora de 70% dos produtos consumidos internamente, e exportadora de petróleo.

O processo de diversificação da economia permitirá ao governo Chávez ampliar cada vez mais suas relações internacionais com novos aliados em outras esferas geopolíticas, com os países da América Latina e, particularmente, impulsionar novas relações comerciais, políticas e culturais no Mercosul. Mas é preciso destacar neste trabalho que, a partir do início do segundo mandato de Chávez (janeiro de 2007), algumas indicações políticas deste governo propagadas pela imprensa escrita podem acelerar um

modelo produtivo rumo a um novo sistema econômico que prevê quatro formas de propriedade: estatal, mista, privada e social.

Além destes dados, há mudanças institucionais que parecem importantes na relação entre o Estado e a sociedade. As notícias registradas na imprensa internacional e no Brasil são sobre a ampliação de poderes ao presidente Hugo Chávez, mediante a aprovação da Lei Habilitante, a elaboração de uma nova Constituição, a estatização das comunicações e da Empresa de Energia de Caracas e a não-continuidade de concessão da RCTV, além da discussão, em 2007, do novo Sistema Educacional Bolivariano.

Sem desconsiderar os dados que revelam avanços significativos no que diz respeito à inclusão de enormes contingentes de pessoas que se encontravam alijadas dos sistemas social, econômico e educacional até então na Venezuela, é preciso chamar a atenção para algumas debilidades, observadas empiricamente e em diálogo com atores do processo e intelectuais que estudam essa realidade. A crítica que vem sendo feita centra-se em algumas questões como a qualidade do ensino ministrado, sobretudo no âmbito das Missões Ribas e Sucre, em face da forma precária de seleção dos docentes e da baixa remuneração percebida; a assimilação de pressupostos da Unesco como fundamento do novo projeto educacional bolivariano; e as estratégias pedagógicas e metodológicas de ensino-aprendizagem, que suprimem a figura do professor como alguém que deve transmitir conhecimentos, transformando-o num facilitador do processo.

Com os dados apresentados ao longo do texto, que evidenciam a utilização, nas missões educativas, de vídeos e facilitadores como ferramentas pedagógicas para ensinar uma grande massa de jovens e adultos de todas as idades, a questão a ser levantada, e que precisará ser investigada nesse processo, é se em países periféricos como a Venezuela haveria outras alternativas para guindar jovens, homens e mulheres, num curto espaço de tempo, da condição de não-letrados e de formação incompleta para a condição de possuidores dos códigos da leitura e da escrita, enfim, para o acesso aos códigos da modernidade e da cidadania.

Referências

CAMPANO, E. M. **Qué es y hacia dónde va la Revolución Bolivariana?** Caracas: Immeca/Imprenta de Mérida, 2006.

CASANOVA, R. **Venezuela después del liberalismo: de los consensos de la reforma de los años noventa a un nuevo contrato educativo?** Caracas, 2006. Mimeografado. 35 p.

MAYA, M. L. **Del viernes negro al referendo revocatorio**. Caracas: Alfadil, 2005.

VENEZUELA. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. **Gaceta Oficial**, Caracas, extraordinario n. 5.453, 24 mar. 2000. 143 p.

_____. Ley orgánica de educación con su reglamento. **Gaceta Oficial**, Caracas, extraordinario n. 5.662, 24 set. 2003. 99 p.

_____. Ministerio de Comunicación e Información. **Misiones bolivarianas**. Caracas, 2006a. (Colección Temas de Hoy).

_____. **Misión Ribas**: política educativa de la Misión José Félix Ribas. Nueva etapa. Documento 1. Caracas, 2004.

_____. **Programa nacional de formación de educadores y educadoras** – PNFED. Caracas: Coordinación de Ediciones de Publicaciones – UBV, 2006b.

UMA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA PARA AS POLÍTICAS SOCIAIS: QUÃO DISTANTE ESTÁ O HORIZONTE?

Beatriz Augusto de Paiva e Nildo Domingos Ouriques***

... no dia ou noite em que o esquecimento estale
salte em pedaços ou crepite
as recordações atrozes e as de maravilhamento
quebrarão as trancas de fogo
arrastarão afinal a verdade pelo mundo
e essa verdade será a de que não há esquecimento

Mário Benedetti

Este artigo propõe-se a analisar as políticas sociais em suas determinações fundamentais operadas pela ordem capitalista, porém a partir de um ângulo original: o que reconhece a dependência como principal contradição e problema da região, tema constante do programa de pesquisa do Observatório Latino-Americano da Universidade Federal de Santa Catarina (OLA/UFSC)¹.

* Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <biapaiva@cse.ufsc.br>.

** Doutor em Economia pela Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Professor do Departamento de Economia da UFSC. Coordenador do Observatório Latino-Americano (OLA/UFSC). <nildo@cse.ufsc.br>.

¹ O OLA/UFSC é um projeto de pesquisa e extensão numa articulação interdisciplinar dos Departamentos de Economia e Serviço Social, vinculado ao Centro Sócio-Econômico, também integrado pelas jornalistas Elaine Tavares e Raquel Moysés e por estudantes. Tem como objetivo a construção de análises que visam a compreender melhor as políticas macroeconômicas e sociais adotadas pelos países da América Latina e o conseqüente movimento de resistência dos povos. A proposta metodológica do projeto é produzir e divulgar análises críticas sobre a lógica econômica dominante nas relações políticas dos e entre os países latino-americanos, e também disponibilizá-las para a tomada de decisões pelos fóruns acadêmicos e movimentos sociais, nos espaços de construção e mobilização político-intelectual. Assim, o OLA/UFSC organiza-se como uma onda

Assim, a perspectiva latino-americana aqui adotada pretende demonstrar as razões pelas quais os modelos teóricos e os arranjos institucionais de políticas públicas que tentem reproduzir o modelo social europeu, malgrado sua inequívoca gênese histórica, serão sempre insuficientes na explicação e no enfrentamento da questão social nos países latino-americanos. Neles, a realidade singular, nos marcos da modernização capitalista, engendra padrões e regulações bastante distintas dos países centrais, distinção esta que repõe, em escala ampliada, as contradições da sociedade de classes e, nessa medida, obstáculos e desafios ímpares para a luta pelos direitos sociais e sua tradução em termos de políticas públicas.

Nesta crítica das políticas sociais, não se podem perder de vista as tarefas que a construção da soberania dos povos e países da América Latina impõe: a plena socialização da riqueza e o exercício do poder, em seus níveis políticos, culturais, econômicos e sociais. Assim, nas trilhas abertas pela luta dos povos latino-americanos em direção à emancipação humana, a análise crítica das políticas sociais tem como horizonte a realização de uma práxis teórica e política potencializada pelas estratégias organizativas populares de pertencimento a um projeto coletivo de classe, radicalmente democrático, portanto revolucionário e anticapitalista (PAIVA, 2005, p. 116), sempre orientada por seu compromisso emancipador, liberador, pela práxis e pelas idéias que divulgavam e defendiam a liberação e constituição da Pátria Grande, para dizê-lo com Bolívar, ou de uma Segunda Emancipação, com Mariátegui (OURIQUES, 1995).

Para decifrar as determinações fundamentais das políticas sociais e sua viabilidade histórica no contexto dos arranjos político-institucionais contemporâneos na América Latina, o referencial teórico-metodológico de análise deriva diretamente do pensamento de Marx. Nessa medida, a reflexão marxiana e o pensamento social latino-americano caminharam juntos com um amplo movimento político de índole e conteúdo libertários, que encontrou nas formulações sobre a teoria da dependência seu momento de maior conexão em termos de práxis política, já que, na América Latina, o caráter crítico desse pensamento e sua vinculação com o marxismo foram fundamentais para consolidá-lo como uma das melhores tradições críticas para interpretar e, o que é mais importante, transformar a realidade latino-americana.

Em resumo, a análise marxista aqui realizada está isenta do eurocentrismo que durante muito tempo afetou também as melhores contribuições dos marxistas no Brasil, mas também se verificou, ainda que em escala menor, em outros países latino-americanos. Em consequência, o conceito de dependência é central na elaboração de políticas sociais, como também na interpretação de qualquer aspecto da vida social que se pretenda concreto relativamente às condições de vida dos povos latino-americanos.

Determinações das políticas sociais no capitalismo

O primeiro registro histórico-conceitual a ser proposto é a compreensão de que as políticas sociais – conforme uma das formas típicas de intervenção estatal – são originárias não só das transformações determinadas geneticamente no trânsito da fase concorrencial do capitalismo à fase monopolista, ocorrido na passagem do século XIX para o XX, mas também – em estreita relação com isso – pela dinâmica das lutas políticas que se expressam nos processos de ampliação dos direitos sociais. Trata-se de um processo capturado pelo “melhorismo”, nos termos que designa Fernandes (1985, p. 49), ao questionar: “Uma nova utopia – a de uma sociedade civil igualitária sob o capitalismo? É evidente que não. O melhorismo só toma conta das cabeças radicais movidas pela fantasia.”

A captura da luta de classes pela lógica dos ganhos legais no campo das políticas sociais é fruto, portanto, de um incipiente estágio da luta de classes, que precisa ser reconhecido como tal, ainda que a consciência liberal que domina os intelectuais e parte importante dos movimentos sociais tente escamotear tal renúncia como uma conquista da “cidadania”. A idéia de uma plenitude de direitos sociais é totalmente improvável no capitalismo operado nos países centrais; é ainda mais inconcebível nas condições de periferia do sistema capitalista mundial. Como o poeta já disse, “ninguém, ninguém é cidadão” (VELOSO, 2001).

No que diz respeito às transformações processadas na fase inaugurada com a monopolização intensa do capital, a luta por maiores lucros, a concentração de capital nas mãos de capitalistas mais poderosos, o aumento da produtividade, assim como fatores conjunturais os mais complexos – como a crise que eclodiu no primeiro pós-guerra –, foram alguns dos elementos que propiciaram a formação dos grandes monopólios e sua disseminação em nível global nesse estágio de mundialização do capital financeiro, com poucos, porém grandes e poderosos, conglomerados de empresas monopolistas. Esta monopolização demonstrou que a possibilidade

de um equilíbrio entre os múltiplos capitais singulares no interior do capital em seu conjunto (equilíbrio que antes era requisitado no nível do mercado, por meio da formação de uma taxa média de lucro) tornou-se cada vez mais difícil.

O movimento conflituoso e contraditório que coloca permanentemente em xeque a hegemonia do capital em seu conjunto² exigiu a modificação da intervenção estatal na economia, no sentido de que fosse administrado o processo de acumulação emergente e as implicações sociopolíticas que daí decorressem. O financiamento público de parte do capital variável, para favorecer o incremento da acumulação privada, consistiu, então, em uma engrenagem modelar no desenho do Estado capitalista, sobretudo dos países centrais nessa fase monopolista, desde o segundo quartel do século XX.

A política social, como mecanismo que socializa os custos da reprodução da força de trabalho para o conjunto da sociedade, é uma dessas estratégias acionadas nessa nova fase da regulação capitalista. Tornada não somente necessária, devido ao acirramento da luta de classes, mas sobretudo possível, com a expansão da extração da mais-valia, é fundamental para o aproveitamento produtivo do excedente econômico a ser valorizado.

Em estudo clássico acerca da questão do aproveitamento lucrativo do excedente de capital produzido, Baran e Sweezy (1966, p. 223) revelam que existe uma *incapacidade crônica* do sistema para absorver o excedente que efetivamente produz, pois “Somente no capitalismo monopolista o ‘excesso’ surge como problema geral afetando a todos, em qualquer época”. Para os autores, um dos problemas em relação a esse excedente – ou seja, a diferença para mais entre o que a sociedade produz e os custos dessa produção – incide sobre as decisões acerca de seu aproveitamento: trata-se de impedir que ele fique sem utilização produtiva e, com isso, perca a capacidade de abreviar as crises cíclicas do sistema capitalista.

Nas economias centrais, realizar lucrativamente o excedente significa, dentre outros aspectos, manter o salário dentro dos parâmetros aceitá-

² Netto (1998, p. 11-12) ressaltou a capacidade de o Manifesto Comunista antecipar em mais de um século um painel da modernidade capitalista. Ainda segundo o autor, a respeito das crises de superprodução, Marx e Engels afirmam: “A sociedade vê-se de repente reconduzida a um estado de momentânea barbárie [...] As relações burguesas tornaram-se demasiado estreitas para conterem as riquezas criadas no seu interior. E como a burguesia supera as crises? De um lado, mediante a destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa de mercados antigos. E o que isto representa? Representa a preparação de crises mais generalizadas e mais graves e a redução dos meios para evitá-las.”

veis à reprodução do capital e, ao mesmo tempo, criar um mercado potencial no qual o excedente possa ser realizado, nos limites objetivos da ordem burguesa. Nessa perspectiva, as políticas sociais – fortemente inscritas na regulação salarial formal – desempenham papel estratégico na manutenção dos esquemas de coesão social, mas também contribuem para a organização do mercado capitalista, ao favorecerem a participação dos trabalhadores como consumidores. Essa é uma dinâmica inteiramente distinta daquela que se processa nas economias exportadoras latino-americanas. Como mostra Marini (2000, p. 132), “nascida para atender as exigências da circulação capitalista, cujo eixo de articulação está constituído pelos países industriais e centrado então sobre o mercado mundial, a produção latino-americana não depende, para sua realização, da capacidade interna de consumo”. Esta determinação específica será decisiva para o deciframento das contradições que cercam o campo das políticas sociais na América Latina.

É necessário precisar as circunstâncias em que o Estado recorre a e aciona tais mecanismos, conectados com a sofisticada estrutura de dominação econômica e política burguesa. Uma das proposições mais importantes sobre essa questão enfatiza que o ordenamento das estratégias do Estado obedece precisamente à necessidade de garantir a integração da força de trabalho na relação de assalariamento, portanto submetida à ordem do capital. Nesse sentido, Netto (1992, p. 27) observa que a marca essencial da funcionalidade da política social do Estado burguês, em sua ordem capitalista monopólica, “[...] se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho ocupada, mediante a regulamentação das relações capitalistas/trabalhadores”. Ainda aqui, Marini (2000, p. 119) esclarece que “[...] o uso da força para submeter a massa trabalhadora ao capital diminui à medida que passam a operar mecanismos econômicos que consagram essa subordinação”. Entretanto, como se observará mais adiante, a expansão da modernização capitalista de tipo monopolista na América Latina apresentará uma aguda e singular contradição: “Chamada a coadjuvar a acumulação do capital com base na capacidade produtiva do trabalho nos países centrais, a América Latina teve que fazê-lo mediante uma acumulação fundada na superexploração do trabalhador. Nesta contradição radica-se a essência da dependência latino-americana.” (MARINI, 2000, p. 132)

Tal configuração histórico-social sobre a qual se assenta a economia exportadora será decisiva para explicar a natureza específica das políticas sociais nos países latino-americanos, no que desafia abertamente os esquemas analíticos eurocêntricos predominantes, a partir dos quais sobres-

saem duas mistificações: a primeira, que aparece como subproduto das “políticas e partidos progressistas”, reivindica políticas sociais de corte social-democrata, iludindo o fato de que mesmo a melhor política social ainda está no âmbito de reprodução da força de trabalho como mercadoria, logo, aprisionada pela lógica da exploração e dominação burguesas. Tal perspectiva demanda a composição de políticas sociais assentadas no direito ao trabalho, sem questionar que tal relação corresponde a um estágio histórico de exploração do trabalho pelo capital conseqüentemente avesso a qualquer pretensão dignificante, como se costuma atribuir.

A segunda mistificação é decorrente da primeira e implica o reconhecimento de uma especificidade latino-americana: na medida em que a maioria da força de trabalho³ na América Latina é submetida à super-exploração, os direitos sociais a ela destinados só podem corresponder a esquemas próprios, ao contrário das configurações diretamente contributivas, conforme os modelos clássicos das sociedades que experimentaram o pleno emprego ou que se encontram no centro do mercado mundial. A América Latina possui cerca de dois terços da sua força de trabalho submetida a informalidade, desemprego estrutural alto, salários baixíssimos.

Todavia, referenciar o estatuto político de direitos sociais para as massas populares, numa cena acadêmica e política que só reconhece os direitos sancionados pelo mercado capitalista ou que estejam imbricados diretamente na dinâmica de reprodução do capital, não é uma empreitada simples. Contraditoriamente, os especialistas nas políticas sociais, sejam conservadores ou não, atribuem um desvalor às políticas sociais voltadas aos segmentos populares, não só por trazerem a maldição do assistencialismo ou do populismo (seja lá o que for isso), sempre invocados quando se trata de destinar fundo público às massas expropriadas e su-

³ Ao analisar as novas formas de pobreza na América Latina, Salama (2001, p. 198-199) demonstra que “A evolução da renda dos empregos informais no Brasil tende a estagnar num segundo tempo, desde o fim de 1996, se não a regredir. Paralelamente, a importância relativa destes empregos tende a elevar-se. Esse movimento reflete, portanto, uma participação mais elevada destes empregos informais no total de empregos. [...] Esta tendência para uma informalização acentuada dos empregos pode também ser constatada a partir da análise da evolução do emprego aberto e total. O argumento do desemprego aberto traduz a baixa de empregos informais ‘mais informais’, uma vez que estes não permitem aos trabalhadores sobreviver e os levam a procurar empregos suplementares que não chegam a encontrar. [...] O crescimento, mesmo vivo, é muito pobre em emprego e os empregos criados são geralmente mais informais do que antes, com remuneração 40% inferior em média, aos que se beneficiam dos empregos formais.”

perexploradas, mas também porque representam desperdícios, ilegítimos do ponto de vista do gasto social.

Para além da indignação aos padrões erráticos, pontuais e alienadores que predominam nas políticas sociais – este não é o centro da questão –, do que se trata é de refletir sobre a relação entre política social e reprodução da força de trabalho na América Latina, sem negligenciar a natureza específica da dependência nos países periféricos, de maneira a apontar os limites sobre os quais se reproduzem as mistificações nas análises correntes sobre o tema.

Políticas sociais e luta de classes

Um vínculo igualmente determinante das políticas sociais, em parte contraditório ao anterior, corresponde ao seu registro histórico-político, no qual se observa que sua implantação resulta também dialeticamente da luta dos trabalhadores por direitos sociais. Se o excedente econômico do capital sustentou o financiamento das políticas sociais em seu estágio mais dilatado, certamente atendeu à intensa e demorada luta política dos trabalhadores. Essa determinação política, e não apenas econômica, das políticas sociais já havia sido ressaltada numa importante (embora nem sempre lembrada) afirmação de Marx (1956, p. 354): “A lei da jornada de dez horas [a restrição legal da jornada de trabalho] não foi apenas um grande êxito prático; foi a vitória de um princípio; pela primeira vez, em plena luz do dia, a economia política burguesa sucumbiu ante a economia política da classe operária”.

Ao desvelar o caráter social subjacente ao processo de produção de mercadorias, Marx comprovou que o capital não é uma coisa material, mas sim uma relação social que se concretiza por meio da interação com o outro termo da relação, o trabalho assalariado. A articulação entre as políticas sociais públicas e o processo de regulamentação da força de trabalho revela um aspecto fundamental da lógica capitalista, que é o controle das relações sociais de produção, seja no nível ideológico ou político, seja no nível da dominação econômica em si. Como foi sinalizado, existe um vínculo genético entre as políticas sociais no capitalismo e os processos de legitimação que o Estado e as classes dominantes programam junto às classes assalariadas.

As estratégias de intervenção do Estado, organizadas de acordo com as exigências da acumulação ampliada do capital, não são alheias à dimensão de luta de classes em cada sociedade e em cada época determinada. É sabido que Marx (1974), na célebre “Introdução de 1857” à *Contri-*

buição à crítica da economia política, acentua o primado da produção sobre a circulação e a distribuição, na totalidade concreta de um modo de produção dado. Porém, como pensador dialético, Marx insiste não só na ação recíproca que existe entre essas três determinações fundamentais da esfera da economia, mas também no fato de que qualquer totalidade, implicando múltiplas determinações, constitui uma unidade contraditória, sendo precisamente dessa contradição que resultam os processos dinâmicos de estruturação e desestruturação dessa totalidade.

Nessa totalidade contraditória há uma questão central que deve ser mencionada, ainda que rapidamente: em que medida a discussão da propriedade e suas conexões com a reprodução das relações de exploração podem ser referências fundamentais para se pensar e atuar no campo das políticas sociais?

Este questionamento não é desimportante nem extemporâneo porque é voz corrente nos meios burocráticos e acadêmicos pleitear para a política social um estatuto exclusivamente normativo, como mero mecanismo de intervenção estatal, exclusivamente técnico. Tal distorção, obviamente, atende à lógica de esterilização da conflitualidade própria do antagonismo permanente entre capital e trabalho, que ademais encontra na propriedade privada – fundiária e dos meios de produção – sua base material estrutural.

Por outro lado, se a política social inscreve-se como um processo determinado pelos antagonismos fundamentais da sociedade capitalista (classe, gênero e etnia), é preciso reconhecer que alterações na correlação de forças no âmbito das relações de reprodução social, decorrentes dos processos políticos concretos em torno dos direitos sociais, não possuem capacidade orgânica de atuar decisivamente junto às estruturas, aos aspectos essenciais da luta de classes, em termos do combate à exploração capitalista e às relações de propriedade e de poder sobre as quais ela se assenta. “As relações de propriedade privada são o trabalho, o capital e as interconexões entre os dois” (MARX, 2002, p. 129), como explicitação da centralidade da propriedade tal qual mediação particular na totalidade do processo de produção capitalista.

Mesmo que pontualmente, a remissão a essa análise torna-se valiosa para auxiliar na recomposição das contradições que perpassam a relação entre as esferas da produção e da reprodução social da riqueza e da pobreza, cenário concreto que estabelece os parâmetros de regulação do conflito entre capital e trabalho, na forma de políticas sociais. A mútua conexão entre as duas dimensões do processo de valorização encontra, pois, na manutenção das relações de propriedade na sua forma capitalista

assim privada, a demarcação objetiva para sua reprodução. Esta passagem de Marx (2002, p. 138-139) é elucidativa a respeito:

A propriedade privada material, imediatamente perceptível, é a expressão material e sensível da vida humana alienada. O seu movimento – a produção e o consumo – é a manifestação sensível do movimento de toda a produção anterior, quer dizer a realização ou realidade do homem. A religião, a família, o Estado, o Direito, a moral, a ciência, a arte, etc., constituem apenas modos particulares da produção e submetem-se à sua lei geral. A eliminação positiva da propriedade privada, tal como apropriação da vida humana, constitui, portanto, a eliminação positiva de toda a alienação [...] à sua existência humana, ou seja, social.

Não há ilusões quanto à impossibilidade ou incapacidade de alteração do estatuto de propriedade privada no contexto da institucionalidade burguesa, ou seja, da organização dos meios de produção sobre o princípio da propriedade socializada. Isso demarca um limite intransponível ao potencial transformador das políticas sociais, aprisionadas que estão ao âmbito das relações sociais de reprodução capitalista. Porém, tal limite não invalida a contraditoriedade que a disputa política entre as classes sociais expressa em torno dos processos de expansão dos direitos sociais e das conseqüentes respostas que o Estado elabora em termos do enfrentamento da questão social nos países da região.

Logo, a impossibilidade de se alterar o estatuto de propriedade por meio das medidas de políticas públicas não suprime o potencial político do processo de disputa decorrente da luta pelos direitos sociais para as maiorias. O protesto social em curso na região, como resposta ao conflito aberto das maiorias exploradas com o capital pelo acesso à riqueza socialmente produzida, dentro dos limites institucionais do Estado burguês, encontra nas políticas sociais um campo impregnado de desafios, dos pontos de vista teórico e político. Assim, como explicar os processos de transformação social na América Latina, desde a Revolução Cubana até a Revolução Bolivariana na Venezuela, sem o acurado exame crítico das políticas sociais em sua formação latino-americana?

Nessa medida, a natureza orgânica das políticas sociais para a funcionalidade da ordem capitalista não lhe esvazia o potencial estratégico, na condição de importante suporte do processo de saturação das contradições econômicas e políticas presentes na sociedade. É nessa dimensão que as políticas sociais, embora incapazes de portar por si sós a envergadura necessária para processar a ultrapassagem do estatuto da propriedade privada, revelam-se como mediações fundamentais para a luta,

no âmbito do reconhecimento progressivo dos direitos sociais dos trabalhadores.

Embora não apareça como conflito direto entre capital e trabalho, o que está em jogo é o próprio estatuto de propriedade privada, sobre o qual são praticadas e sancionadas as regulações econômicas da produção e acumulação capitalistas. Assim, é-nos facultado dizer que se põem as seguintes alternativas: ou 1) as transformações ocorridas no processo distributivo são minimizadas ou abandonadas, restabelecendo-se o primado exclusivo da lógica da produção capitalista; ou 2) essas transformações da distribuição permitem uma ruptura com essa lógica, criando as condições para a emergência de um novo modo de produção.

Mas, não se trata de acatar essa polarização binária como únicos caminhos de enfrentamento da luta no campo do acesso à riqueza social. Talvez não seja impróprio dizer que também Trotski (apud CHESNAIS, 1999, p. 10, grifo nosso) chegou a reconhecer a dimensão político-institucional da luta operária no jogo democrático, insistindo na qualificação dessa conforme um momento importante na construção da democracia operária no interior do Estado capitalista: “[...] Durante várias décadas, no interior da democracia burguesa, servindo-se dela e “lutando contra ela”, os operários edificaram as suas fortificações, suas bases, seus focos de democracia proletária: sindicatos, partidos, clubes de educação, organizações esportivas, cooperativas, [...] bases de apoio da democracia ao proletariado para a via revolucionária.”

Igualmente importante, ao se pretender atingir um grau maior de concretude, é determinar a lógica da relação entre o Estado e a sociedade civil, naquele contexto político mais abrangente e mais concreto no qual as classes sociais fundamentais, por meio do conflito político, articulam-se tendo em vista o enfrentamento das questões decisivas, que certamente surgem na esfera da produção e reprodução das relações sociais. Como observou Marx (1956, p. 35), “É preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo”.

Cabe ressaltar que esse tipo de ação do Estado está condicionado não só pelo que Marx definiu como “mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção”, mas também pelo desenvolvimento das lutas de classes, pelo movimento social organizado, pelas disputas dos par-

tidos no âmbito da implementação dos pertinentes interesses de classe e, complementarmente, pela adoção das regras, medidas e dinâmicas socioinstitucionais, por meio das quais se estrutura o regime político – democrático ou não – de um país. Em suma, foi o que Marx chamou de “formas ideológicas” (jurídicas, políticas, etc.), nas quais homens e mulheres tomam consciência e encaminham a solução dos conflitos econômicos.

Desta forma, cabe pensar as políticas sociais para além do horizonte da mera estratégia de acomodação de conflitos ou caridade social, o que requer referenciá-las no processo de disputa política pelo excedente econômico real pelas massas historicamente expropriadas, de maneira que as políticas sociais possibilitem não somente reduzir as manifestações mais agudas da pobreza, por meio da ampliação dos serviços sociais básicos e de seu acesso, mas, sobretudo, que “[...] a política social torne-se um instrumento de transformação social que mobiliza e organiza as massas a partir de seus interesses mais fortes” (OURIQUES, 2005, p. 140).

Dependência e políticas sociais na América Latina

Assim, ao questionar a densidade político-emancipatória das políticas sociais em sua condição de mecanismo básico de distribuição das riquezas produzidas coletivamente, torna-se imprescindível a crítica dos mecanismos operados no âmbito do processo de produção de mais-valia, a partir dos quais se pode inferir sobre a especificidade das políticas sociais na América Latina.

Inscritas como uma estratégia potente de regulação política do sistema capitalista, as políticas sociais possuem, na realidade latino-americana, um conjunto de características e determinações absolutamente específicas, delineadas pela sua formação social de tipo capitalista nos marcos do subdesenvolvimento, que, mais do que em qualquer outro contexto, desnudam os limites das soluções reformistas e pseudo-integradoras, nos moldes do que hoje se atribui às mal-denominadas políticas de “inclusão social”.

No Brasil e na América Latina em geral, as históricas estruturas de poder político e econômico estabeleceram padrões extremamente injustos e assimétricos de usufruto da riqueza, além de processos cada vez mais adversos de acesso ao trabalho. No caso das formações sociais periféricas do sistema capitalista mundial, as modalidades de acumulação e de exploração da força de trabalho sobrepõem novas contradições à já conhecida impossibilidade do capitalismo de organizar de forma clássica os mercados – com acesso quase-pleno ao trabalho e certo nível de renda – na

proporção de seu desenvolvimento, reproduzindo em escala crescente a tendência ao pauperismo. Marini (2000, p. 97) captou com precisão esta característica do capitalismo na América Latina: “O desenvolvimento dessa contradição essencial do capitalismo brasileiro o leva à mais total irracionalidade, isto é, expandir a produção, restringindo cada vez mais a possibilidade de criar para ela um mercado nacional, comprimindo os níveis internos de consumo e aumentando constantemente o exército industrial de reserva”.

Este é um elemento básico da lógica de modernização capitalista na América Latina: a forte e contraditória relação de subordinação com o mercado externo. Mesmo no Brasil, onde o desenvolvimento capitalista atingiu estágio mais avançado quando comparado aos demais países, as tendências para o fortalecimento de uma economia exportadora confirmam o que tem sido uma regra muito mais intensa nos países de desenvolvimento relativo menor, como os centro-americanos, por exemplo. Em suma, a atual fase de acumulação de capital na periferia capitalista latino-americana indica de maneira clara que o mercado interno perde dinamismo para o externo, razão pela qual os direitos sociais são considerados como “custos” e necessitam, portanto, desaparecer⁴.

De partida, os países ingressaram no circuito capitalista internacional em condições de inferioridade competitiva evidentes, e até hoje insuperáveis, não somente pela tardia modernização, com reduzido alcance no desenvolvimento das forças produtivas (a partir da década de 1930), mas pela conseqüentemente atrasada participação no mercado mundial. A alternativa adotada pelas classes dominantes latino-americanas para compensar esse déficit tem sido a superexploração do trabalho, com a intensificação dos processos de extração de mais-valia (em sua forma absoluta e relativa com-

⁴ Por isso podemos entender o discurso oficial tanto de Lula como de Cardoso sobre a “necessidade de uma reforma previdenciária” ou o diminuto gasto com o social, mesmo quando a “economia vai bem” e os superávits são festejados como “glória nacional”. Boicotes explícitos ao Sistema Único de Saúde (SUS) permanecem, assustadoramente, sob o governo Lula. A definição do percentual de recursos financeiros federais, previstos na Constituição Federal para o SUS, permanece descumprida pela política econômica. Na comparação internacional, os atuais 3,2% do PIB destinados à saúde representam porcentagem menor do que as de Bolívia, Colômbia, África do Sul, Rússia, Venezuela, Uruguai, Argentina (cerca de 5,12%), Cuba (6,25%), Estados Unidos (6,2%) Japão, Inglaterra, Austrália, Portugal, Itália, Canadá, França, Alemanha (8,1%). Em termos de financiamento, os valores são expressivos: cerca de R\$ 2,3 bilhões representam a diferença acumulada pelo não cumprimento, por parte do governo federal, da EC 29 entre 2001 e 2005, porém, só no governo Lula este déficit acumula a cifra de R\$1,832 milhão.

binadas e o fundo de acumulação), possíveis, sobretudo, pelo rebaixamento salarial e pelo elevado índice de desemprego e subemprego.

Esse modelo econômico – periférico e dependente – revela a situação do país e da região: a classe trabalhadora na América Latina (que seria o sujeito de direitos num país central) é composta por um expressivo contingente de trabalhadores informais e de desempregados, para os quais não há sequer vínculo salarial formal, muito menos acesso à proteção social, decorrentes da sociedade salarial. Enfim, para a grande maioria da população, pobreza e miséria vêm acompanhadas da omissão do Estado, expressa, sobretudo, na ausência de políticas sociais ou, na maioria das vezes, num tipo determinado de política social, cujo horizonte não pode ser pretensioso em termos sociais e políticos e no qual todo radicalismo deve ser combatido, seja em termos da composição do gasto social seja em função da dimensão emancipadora que elas poderiam conter. Para ir mais longe nesse quadro, deve-se lembrar que o atual estágio de produção e de acumulação de riquezas para a região, conforme diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI), é em si mesmo a principal razão do empobrecimento e aumento dos processos de desigualdade social. O desenho das políticas sociais subordinadas a esta lógica reproduz igualmente as orientações desde fora, e o esboço de proteção social permitido não vai além das ações focalistas e pontuais somente ofertadas nas situações extremas.

A incipiência dos direitos sociais, diferentemente do que se tem habitualmente considerado como decorrente das restrições orçamentárias e de sua institucionalidade burocratizante, ou como produto da incapacidade política dos povos latino-americanos de defenderem seus interesses coletivos, encontra-se no centro mesmo da luta de classes, mas com uma dimensão adicional. A construção de políticas sociais nos Estados latino-americanos encontra-se obstaculizada pela perpetuação da dependência:

À diferença do que acontece nos países capitalistas centrais, onde a atividade econômica está sujeita à relação existente entre as taxas internas de mais-valia e de investimento, nos países dependentes o mecanismo econômico básico deriva da relação exportação-importação: ainda que se obtenha no interior da economia, a mais-valia se realiza na esfera do mercado externo mediante a atividade de exportação, e se traduz em receitas que se aplicam, em sua maior parte, em importações. A diferença entre o valor da exportação e das importações, isto é, o excedente aplicável, sofre, pois, a ação direta de fatores externos à economia nacional. (MARINI, 1999, p. 115)

No atual ciclo de dependência, o endividamento público soma-se como elemento de dominação burguesa junto ao Estado latino-americano, in-

tensificando a captura dos governos aos interesses da aristocracia financeira. Tais governos, a partir dos problemas da acumulação, tiveram a capacidade de “[...] avançar ainda mais na transformação da profunda crise social em uma necessidade de Estado” (OURIQUES, 2001, p. 36). É por esta razão que “[...] a cada nova tentativa de ‘estabilizar a economia’ novas dívidas são incorporadas pelo Estado, aprofundando a dependência e impedindo-o de praticar políticas sociais. Com efeito, estas perderam sentido em função da opção recolonizadora da elite na América Latina.” (OURIQUES, 2001, p. 38)

A partir da crítica marxista, iluminada pela teoria da dependência, um núcleo de determinações ganha enorme relevância, em função da natureza da extração da mais-valia por meio da superexploração da força de trabalho. O alcance e o escopo das políticas sociais são restringidos por propósitos sensivelmente distintos das políticas sociais nos países centrais. Como afirma Marini (2000, p. 134), “Na economia exportadora latino-americana, as coisas se dão de outra maneira. Como a circulação se separa da produção e se efetua basicamente no âmbito do mercado externo, o consumo individual do trabalhador não interfere na realização do produto.”

Assim, as sucessivas ondas modernizantes impulsionadas de fora para dentro e aplicadas sem reservas a partir do Estado latino-americano não somente são incapazes de resolver os problemas da desigualdade e da injustiça, como são precisamente as causas pelas quais estas características perpetuam-se sem solução definitiva em curto prazo.

O horizonte da latino-americanização das políticas sociais

Pode-se dizer que está em curso um importante processo de mobilização coletiva, com altos níveis de radicalização política, em busca da criação de um regime de propriedade social e coletiva.

O novo cenário latino-americano oferece fortes indícios de nossa hipótese, pois, a partir dos protestos populares – que em dezembro de 2001 permitiram uma saída popular à crise Argentina –, assistimos na região à ascensão da mobilização de massas das classes subalternas em defesa de melhores condições de vida e trabalho. Logo, foi possível observar que no Equador, na Bolívia, na Venezuela, entre outros países, esta decidida atuação em defesa de direitos básicos superou o tradicional limite estabelecido pelas políticas sociais e exigiu uma disputa muito mais clara pelo excedente econômico. É por esta razão que governos como os dos presidentes Evo Morales ou Hugo Chávez encabeçaram o protesto popular e exigiram um novo patamar de política social, no qual a propriedade privada – inici-

almente a estrangeira – e os recursos oriundos da propriedade estatal sobre recursos naturais configuram um novo ponto de partida para novas políticas sociais. Observe-se o contraste com a situação brasileira, em que a economia exportadora ganhou legitimidade social, expressa no orgulho de superávits comerciais fantásticos, os quais, não obstante, não permitem volume maior de recursos para políticas sociais. Quando somamos o superávit comercial aos inéditos superávits fiscais, observamos que a soma de recursos no Brasil é muito maior do que em qualquer país latino-americano, incluindo aqui os que se beneficiam do aumento dos preços de petróleo. Sem dúvida, no Brasil a lógica das migalhas dá o tom das políticas sociais.

O movimento popular ainda não se deu conta do fato de que a conjuntura econômica e o ciclo dos negócios permitem, e inclusive exigem, um novo nível de combate em defesa de seus direitos. Afinal, nenhuma autoridade pode alegar que no Brasil faltam recursos para atender a demandas de habitação, assistência social, saúde ou educação. Trata-se, aqui, de enfrentar o limite político dos movimentos sociais e sua timidez ideológica e organizativa para enfrentar o caráter de classe do Estado e as limitações políticas de um governo que atende prioritariamente à valorização do capital.

Se preferirmos examinar mais de perto as experiências organizadas diretamente no campo das políticas sociais, um dado precioso precisa ser aferido. Trata-se da experiência de organização do protagonismo popular, na perspectiva de socialização das estruturas de poder político, capazes de afetar, em favor das majorias, as decisões vitais no espaço dos direitos sociais, para muito além do que se tem pleiteado como participação social.

As estratégias participacionistas, sabemos, por si sós não são portadoras de capacidade transformadora, até porque encontram confortável acolhida por parte das agências burocráticas estatais e dos organismos multilaterais que se ocupam de influir na orientação e composição do gasto social público dos países latino-americanos, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial. Tanto o Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), no México, como o Programa Comunidade Solidária, no Brasil, são exemplos desta orientação. Levados a cabo ao longo dos anos 1990, produziram um alto custo para a sociedade, pois o reverso da moeda da participação tão exaltada era a desresponsabilização estatal e a precarização dos serviços básicos, relegados à esfera da solidariedade. Esta, não se pode esquecer, era invocada magicamente, ainda que se apresentasse como uma solidariedade sem sujeitos e sem projetos, que

encobria a reedição de potentes mecanismos de subalternização das populações e dos trabalhadores sociais ali atuantes.

Está inaugurada, por outro lado, o reverso desta “neofilantropia trans-classista”. O momento da América Latina hoje, como propõe, por exemplo, o governo bolivariano da Venezuela, é “Queremos acabar com a pobreza? Demos poder aos pobres” (CHÁVEZ FRÍAS, 2004).

O povo em luta, vivendo o curso de socialização da política numa dinâmica revolucionária, malgrado todas as distorções atribuídas ao processo venezuelano, pressupõe a população efetivamente organizada, que reivindica e toma, de forma protagônica, as decisões mais fundamentais, com respostas decisivas do governo bolivariano.

Esta advertência é importante porque em grande medida as críticas ácidas, ou mesmo certas desconfianças contra o processo liderado pelo Presidente Hugo Chávez Frias, decorre deste fato elementar: para democratizar o Estado venezuelano, as forças populares deverão conquistar maior grau de autonomia nacional [...]. Esta condição geral a todo processo de democratização passava, nas condições específicas da Venezuela, pelo controle presidencial do excedente econômico, que nos anos anteriores havia sido seqüestrado pela elite nacional/internacional. [...] O ponto central é que na Venezuela a ainda modesta política de subsídios realizada pelo atual governo confere sentido de pátria a milhões e torna a disputa pelo excedente real e favorável às classes populares. (OURIQUES, 2005, p. 138, 140)

É inquestionável que as políticas sociais na Venezuela, por meio das *misiones*, estão não só reduzindo a pobreza, mas subsidiando uma nova práxis política, na qual a população é protagonista da construção de políticas públicas, muito além dos tradicionais direitos alcançados pela via do mercado capitalista e sancionados pelo Estado burguês.

A combinação entre soberania popular e luta política radical pela justiça social, sob a salvaguarda do Estado, se este for efetivamente democrático, anuncia pilares vigorosos sobre os quais se ergue o protesto social e os movimentos organizados hoje na América Latina. Nesta medida, não se espera, nessa saturação do interesse público junto ao Estado e à sociedade, que se diluam as fronteiras e se desmobilize a competência da sociedade para fomentar seus organismos de criação de projetos societários e de hegemonia; muito menos se pretende assumir responsabilidades governamentais no campo das políticas públicas e da segurança da nação. Ao contrário,

Revigorar a capacidade de controle social e de contestação política, que tão bem caracterizam a atuação dos movimentos populares e dos institutos de

organização classista e partidária, é o que se pretende com a publicização dos mecanismos da política formal, como momento de síntese política dos vários organismos democráticos de base, local de resistência contra burocratização e ocupação corrupta e clientelista do Estado. Um dos desafios da democracia de massas é, assim, resistir aos perigos da involução burocrática, contra os processos degenerativos do autoritarismo sempre latente do patriarcado burguês. (PAIVA, 2005, p. 125)

Os mecanismos de desmobilização e de subalternização, que descredenciam a socialização do poder junto aos segmentos populares, são fartamente conhecidos. Entretanto, um projeto democrático-radical deve insistir na participação popular como eixo da política pública, sem a qual não se opera a ruptura com a lógica que desabilita o caráter protagônico das massas e que dá sustentação à dominação de classes.

Por esta razão, é desanimadora a constatação da timidez da política social do governo Lula, em que o tema da pobreza, apartado de sua dimensão estrutural, permanece confinado como um problema da esfera do consumo e da estrutura familiar. Por mais que a pobreza seja aguda e na medida em que é uma questão explosiva, o melhor mesmo, ao que parece, é esterilizá-la, sobrepondo ações diversas e pulverizadas, que não atacam a raiz da questão social. O risco de se atuar na lógica do ajustamento de comportamentos individuais não é pequeno, haja vista o esforço em empreender e divulgar as chamadas condicionalidades para que as famílias tenham acesso aos benefícios.

É grave constatar que, em função de sua opção de classe a favor dos dominantes, o governo Lula não enfrentou os sistemas de privilégios historicamente assentados no poder no país. Por esta razão, perpetua-se a indiferença com a luta e os interesses dos trabalhadores e seu projeto de classe, reafirmando-os, então, como descartáveis, tanto quanto suas necessidades de bem usufruir de trabalho, terra, liberdade e felicidade.

Resignação e renúncia na ação política governamental, para atender ao poder das elites, nos idênticos termos com que sempre se beneficiaram na América Latina, nada mais é do que a adesão aberta e consciente ao projeto burguês, à dominação do capital. No território da práxis política, ao governo eleito com e por causa do apoio das classes subalternas não cabe outra exigência: ser radicalmente democrático e, assim, contribuir na luta revolucionária e anticapitalista dos povos latino-americanos.

Referências

BARAN, P.; SWEEZY, P. **Capitalismo monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

- CHÁVEZ FRÍAS, H. **Reunião de chefes de Estado convocada pelo presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva**. Caracas: Nações Unidas, set. 2004. Mimeografado. 40 p.
- CHESNAIS, F. Introdução geral. In: _____. (Coord.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 10-33.
- FERNANDES, F. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MARX, K.; ENGELS, F. Introdução de 1857. In: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores, XXV, p. 109-131).
- _____. Manifesto de lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores. In: _____. **Obras escolhidas**. v. 1. Rio de Janeiro: Vitória, 1956. p. 313-321.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. Revisão da tradução e prefácio de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Subdesenvolvimento e revolução. In: BARSOTTI, P.; PERICÁS, B. **América Latina: história, idéias e revolução**. São Paulo: Xamã: NET, 1999. p. 113-129.
- NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Prólogo: elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998. p. IX-LXXVI.
- OURIQUES, N. A revolução democrática bolivariana: uma utopia latino-americana, In: _____. (Org.). **Raízes no Libertador: bolivarianismo e poder popular na Venezuela**. Florianópolis: Insular, 2005. p. 129-151.
- _____. Estado e políticas sociais na América Latina. In: NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 27-42.
- _____. **La teoría marxista de la dependencia**. 1995. Tese (Doutorado em Economia)–Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995.
- PAIVA, B. O poder popular na Venezuela e a práxis bolivariana. In: OURIQUES, N. (Org.). **Raízes no Libertador: bolivarianismo e poder popular na Venezuela**. Florianópolis: Insular, 2005. p. 109-127.
- SALAMA, P. Novas formas da pobreza na América Latina, In: GENTILI, P. **Globalização excludente**. Petrópolis: Vozes: LPP/: Clacso, 2001. p. 180-222.
- VELOSO, C. Haiti. In: **Noites do Norte: ao vivo**. 2 CD. São Paulo: Universal Music, 2001. Disco 1, faixa 6.

A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: UMA MEDIDA DEMOCRÁTICA

Cristiane Regina Corbari e Neiva Gallina Mazzuco***

O presente artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou compreender a ampliação do ensino fundamental para nove anos e, sobretudo, as recomendações do Ministério da Educação (MEC) para o encaminhamento do trabalho pedagógico em relação à alfabetização e ao letramento nas primeiras séries do ensino fundamental, já que a diferença maior dessa ampliação se dará na etapa da alfabetização.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 já sinalizava para um ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. Porém, foi na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que o presidente Lula sancionou essa medida, dando o prazo de até 2010 para os municípios, estados e o Distrito Federal implementarem a obrigatoriedade para o ensino fundamental com duração de nove anos.

Em muitas das publicações do MEC que visavam a orientar quanto ao funcionamento dessa proposta, ficou evidenciado que um dos objetivos da ampliação da escolaridade é transformar a estrutura da escola, reorganizar os tempos e os espaços escolares, as formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo e, dessa maneira, proporcionar às crianças das classes populares um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem. Também conforme documentos do MEC, a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, lembrando que o ensino, nesses primeiros anos, não se deverá reduzir a essas aprendizagens.

* Especialista em Educação, docente da Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR.

** Mestre em Fundamentos da Educação, docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) da Unioeste.

Quanto ao entendimento sobre o processo de alfabetização, técnicos do MEC consideram que ele não se inicia somente aos 6 ou 7 anos de idade, mas desde os primeiros contatos da criança com a língua escrita. Pelo fato de viver numa sociedade cuja cultura dominante é a letrada, muitas crianças, principalmente as que têm melhores condições materiais, desde os seus primeiros anos de vida apropriam-se de conhecimentos prévios sobre o sistema de representação e o significado da leitura e da escrita. Esses conhecimentos passam, inclusive, pela incorporação da valorização social que tem a aquisição do ler e escrever.

Nesse sentido, conforme orientações do MEC, a entrada da criança na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas uma continuidade das suas experiências anteriores, considerando que a educação infantil não tem como propósito simplesmente preparar crianças para o ensino fundamental.

Na busca de contribuir para que os profissionais da educação compreendessem essa proposta de ampliação do ensino fundamental e os pressupostos que a fundamentam, foram disponibilizados, no site do MEC, muitos textos com a participação de diversos autores, dentre eles o documento intitulado *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007), o qual foi nosso objeto de investigação no estudo que deu origem ao presente artigo. Assim, na primeira parte apresentamos as principais idéias deste documento e, paralelamente, fazemos algumas análises apoiadas na contribuição teórica de outros autores. Na seqüência, trazemos algumas reflexões sobre o processo de alfabetização, na intenção de evidenciar que o bom encaminhamento da proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos requer, a rigor, a compreensão desse processo, pois, se o professor compreender efetivamente a alfabetização na relação ensino-aprendizagem, ele saberá conduzir esse processo, independentemente da idade da criança ou de seu nível de escolarização, sobretudo se ele tiver clareza do homem que quer formar. Para finalizar, trazemos algumas informações sobre a efetivação dessa proposta em parte da rede municipal de ensino de Cascavel(PR)¹.

¹ Destacamos que a professora Cristiane Regina Corbari, uma das autoras do presente artigo, é professora dessa rede de ensino, tendo assumido em 2008 e 2009 a docência em um 2º ano do ensino fundamental; além disso, vem participando de muitas reuniões pedagógicas e de cursos direcionados para a preparação de professores para o encaminhamento desse ano a mais no ensino fundamental, depois da implantação do ensino de nove anos.

Para abordar a temática sobre a infância, o MEC trouxe, nesse documento, entre outros, os textos *A infância e sua singularidade*, da autora Sonia Kramer, e *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, de Anelise Monteiro do Nascimento. Em seu texto, Nascimento (2007) afirma que o conceito de infância muda historicamente em função de determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, considerando as desigualdades na distribuição de renda e de poder, ela acredita que existem infâncias na infância. Salienta que, “no Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes também distintas” (NASCIMENTO, 2007, p. 27), pois a condição de vida das crianças faz com que o significado dado à infância não seja homogêneo. Assim, desde que surgiu a sociedade burguesa existem crianças que estudam nas melhores escolas e, infelizmente, crianças que ainda precisam trabalhar para ajudar os pais na compra de alimentos, vivendo em péssimas condições de vida, não tendo condições nem para se preparar melhor a fim de seguir uma atividade profissional no futuro.

Na mesma linha de pensamento, Kramer (2007) lembra que a idéia de infância não existiu sempre nem da mesma maneira. As visões sobre a infância são construídas social e historicamente; sendo assim, a inserção das crianças em seus papéis varia de acordo com as formas de organização da sociedade. A autora lembra que a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista e, nessa sociedade, as crianças desempenham papéis diferentes. Também indica que a idéia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias. No entanto, no Brasil é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos como as nações indígenas, a escravidão, a opressão, a pobreza, o colonialismo, o imperialismo, que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos. Nas palavras de Kramer (2007, p. 15):

[...] crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.

No entanto, devemos alertar que o direito dado no capitalismo garante apenas a igualdade jurídica e não a igualdade material. Dessa forma, compreendemos, como Borges (2006, p. 27-28), que

A luta de classes tenciona constantemente na direção de que se ampliem as boas condições de vida, mas, no limite, essa luta objetiva a superação do modo de produção. A consolidação do direito permite a suspensão do objetivo maior e pereniza a luta pela garantia do próprio direito. Sua possibilidade inclusive legal passa a criar, por meio da individualização, o entendimento de que o não acesso ao direito ou é um problema político, conjuntural – que pode ser superado por meio de eleição e representatividade – ou é uma incapacidade pessoal, particular, individual. Nesse último caso fica reforçada a necessidade social de formar homens conscientes de seus direitos e dispostos e capazes de lutar por eles – os cidadãos. Esses cidadãos se formariam prioritariamente na escola.

Fica evidente, na exposição de Borges (2006), o papel da escola na perspectiva liberal, porém, que intelectuais de “esquerda” também defendem, a exemplo da própria Kramer. Nesse sentido, retomamos o entendimento de que a igualdade propugnada no plano formal é irrealizável no plano real. Nas palavras de Borges (2006, p. 23):

O plano formal é sempre o espaço de um discurso do direito, da cidadania, do atendimento da sociedade como um todo; numa palavra, da igualdade. O que se propugna no plano formal é, por origem, irrealizável, impossível de se materializar para o conjunto de uma população com necessidades e interesses divergentes. No plano real, tais políticas reforçam e alicerçam a exploração de uma classe em favor de outra, viabilizando dessa forma a constante apropriação privada do resultado do trabalho de amplos setores sociais.

Retornando às idéias de Kramer (2007), lembramos que ela observa que a educação infantil e o ensino fundamental são freqüentemente separados, mas considera que, do ponto de vista da criança, não há fragmentação, os dois são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso. O trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural. É necessário garantir que as crianças sejam atendidas em suas necessidades, como o aprender e o brincar. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas.

Em relação à concepção de ensino-aprendizagem de Kramer, identificamos elementos do sociointeracionismo; porém, ela também fala na “construção do conhecimento”, o que retoma referenciais piagetianos, na linha construtivista, como é possível observar quando Kramer afirma que na educação infantil e no ensino fundamental o objetivo é “assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos” (KRAMER, 2007, p. 20),

ao mesmo tempo em que traz Vigotski para respaldar suas reflexões. No entanto, precisamos lembrar que muitos autores utilizam a expressão “construção do conhecimento” ao referir-se ao momento de apropriação individual do conhecimento, na direção do que, para Vigotski (2007) é passagem do interpessoal para o intrapessoal.

A autora considera, ainda, que

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm o direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna. (KRAMER, 2007, p. 21)

No entanto, entendemos que na sociedade de classes não é possível combater as desigualdades e proporcionar uma vida digna a todos, afinal, enquanto houver capitalismo, a pobreza e a miséria sempre existirão, já que para poucos se apropriarem de muito capital, do resultado de quase tudo o que é produzido pelos trabalhadores, é necessário que estes recebam apenas o suficiente para se manterem vivos para continuar produzindo (MARX, 1999). Aliás, nessa sociedade, enquanto os filhos dos privilegiados social e economicamente freqüentam escolas particulares conduzidas por profissionais qualificados e munidas de muitos recursos materiais, suprimindo suas dificuldades pedagógicas ou psicológicas com professores particulares ou psicólogos no contraturno, ou mesmo fazendo cursos de diferentes modalidades, freqüentando clubes, praticando esportes, etc., as crianças de baixa renda ficam cuidando de irmãos menores ou vão para o trabalho fora de casa para ajudar no sustento da família; outras ficam sozinhas em casa ou na rua, à mercê de inúmeros perigos. Contudo, reconhecemos que um ano a mais na escolaridade obrigatória é uma iniciativa que efetivamente amplia as oportunidades de aprendizagem da criança pobre, pois significa mais escola e, como defende Saes (1993), é preciso aproveitar ao máximo todos os espaços que a democracia burguesa oportuniza.

Nessa direção, Nascimento (2007, p. 27) afirma:

[...] no Brasil, ainda é muito recente a busca pela democratização da escolarização obrigatória e presenciamos agora a sua ampliação. Se já caminhamos para a universalização desse atendimento, ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social em que a escolaridade seja considerada prioridade na vida das crianças e jovens e estes, por sua vez, sejam olhados pela escola nas suas especificidades para que a demo-

cratização efetivamente aconteça.

Nesse sentido, podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola.

Nessa perspectiva, consideramos que essa ampliação do ensino fundamental para nove anos representou um grande avanço político; no entanto, entendemos que para as pessoas viverem dignamente é necessário que as bases materiais da sociedade sejam modificadas, que a rigor seria a constituição de uma sociedade sem classes. A escola não tem esse alcance, contudo, reconhecemos que o domínio dos conteúdos científicos é condição para o entendimento da realidade, condição para que os alunos, no mínimo, tomem consciência de seu pertencimento a uma classe, o que consideramos ser o ponto de partida para uma tomada de decisão sobre seu engajamento ou não em coletivos comprometidos com movimentos sociais e/ou com estudos que tenham a clareza da necessidade de um outro modo de produção, sem explorados e exploradores, ainda que essa seja uma possibilidade muito distante.

Kramer (2007) explica que um dos fatores que interfere na relação entre crianças e adultos é a indisponibilidade do adulto, marcada pelo individualismo e pela mercantilização das relações. Segundo ela, nos tempos atuais, com a perda da capacidade do diálogo, as pessoas geralmente conversam mais sobre o preço dos produtos que precisam comprar e a correspondente dificuldade para isso. O adulto desocupa o seu lugar e, ora trata a criança como companheira em situações em que ela não tem condição de sê-la, ora não assume seu papel em situações nas quais a criança precisa aprender condutas e valores que só vai adquirir se for iniciada pelo adulto. No entanto, devemos considerar que o adulto, incluindo aqui o professor, não se comporta assim apenas porque quer; esse comportamento deve-se à sua formação e às demais circunstâncias históricas, como as mudanças no mundo do trabalho, mudança de hábitos e valores, sobretudo por suas condições materiais. Para compreendermos melhor essa questão, é importante trazermos a contribuição de Newton Duarte, quando trata da formação do indivíduo, diferenciando a formação da individualidade em-si e a formação do indivíduo para-si.

Para Duarte (2001), a formação da individualidade em-si é espontânea, entendendo-se por espontâneo tudo aquilo que não é acompanhado de reflexão, de uma relação consciente. Já a formação do indivíduo para-si “é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano” (DUARTE, 2001, p. 29).

Assim, compreendemos, como Duarte (2001, p. 28), que o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, “a partir da individualidade em-si,

forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma individualidade em constante e consciente processo de construção.”

Outra temática contemplada no citado documento do MEC está explicitada no título do texto da autora Patrícia Corsino, denominado *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, o que evidencia que as orientações do MEC vão na direção do entendimento de que no 1º ano as atividades não podem restringir-se ao lúdico, à brincadeira, e cuja proposta de trabalhar com os conteúdos das áreas do conhecimento vai ao encontro do que é defendido também pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Corsino (2007) destaca que o professor precisa conhecer cada criança para que possa identificar de que conhecimentos a criança já se apropriou e quais os que devem ser mais explorados; a autora entende que é na singularidade e não na padronização que a criança vai-se apropriando dos conhecimentos, ou seja, cada pessoa aprende de um jeito diferente do outro, tem um tempo próprio para compreender os conteúdos. Assim, o professor deve desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança seja o foco. Portanto, para Corsino (2007) cabe aos professores planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de ampliar suas experiências e práticas socioculturais.

Segundo a mesma autora, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e o papel social do outro é de fundamental importância, pois o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com as outras pessoas. Acreditamos que esse entendimento também explicita a importância do trabalho do professor, de seu compromisso político, de seu envolvimento na preparação das aulas.

Sobre a alfabetização e o letramento, o MEC incorporou no documento analisado o texto *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*, de autoria de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes. Para esses autores, as crianças, ainda em seus primeiros anos de vida, convivem com a língua oral em diferentes situações; assim, aprendem a falar muito cedo e, quando chegam ao ensino fundamental, salvo algumas exceções, já conseguem interagir com autonomia. Na escola elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece sua convivência com uma variedade maior de contextos de interação.

Leal, Albuquerque e Moraes (2007) consideram que as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita não só se

motivam para ler e escrever, mas começam a refletir sobre as características de diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades. Assim, os autores compreendem que desde a educação infantil deve haver a preocupação com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética. Para explicar os conceitos de alfabetização e letramento, os autores tomaram como norte os conceitos da autora Magda Soares, que concebe a alfabetização como um processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Já o letramento é o exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita em situações reais de uso, relacionadas à utilização da leitura e da escrita em nossa vida cotidiana, como escrever um bilhete aos pais, convidando-os para uma reunião na escola para receber os boletins de seus filhos.

Em outra perspectiva, entendemos, como Brotto (2008), que não há separação entre a alfabetização e o letramento. Para a autora, o objeto do letramento é também objeto da alfabetização, não se concebendo, pois, “o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita dissociados das práticas sociais” (BROTTO, 2008, p. 85). Nessa direção, trazemos também Dolz e Schneuw, (apud LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007), segundo os quais os professores devem propiciar a seus alunos, em todos os anos, o contato com textos da ordem do: a) narrar: gêneros que representam a cultura literária ficcional como, por exemplo, contos, fábulas, lendas; b) relatar: gêneros que representam a documentação e a memorização das ações humanas, tais como notícias, diários, relatos históricos; c) descrever: gêneros que representam instruções e prescrições, como receitas, regras de jogo, regulamentos; d) expor: gêneros que representam a transmissão e a construção de saberes, tais como notas de enciclopédia, artigos científicos, seminários, conferências; e) argumentar: gêneros que representam a defesa de pontos de vista, como artigos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação.

A exploração dessa diversidade de textos é fundamental para que a criança compreenda a função social da escrita. Assim, esse encaminhamento supera o artificialismo das práticas tradicionais das famosas redações e aponta para a necessidade de explorarmos os diferentes gêneros textuais, entendidos por Costa-Hübes et al. (2007, p. 13) como os textos que “circulam em nossa sociedade, presentes no nosso dia-a-dia, seja em casa, no trabalho, na rua, na igreja, no mercado, enfim, espalhados por todos os lugares. Por onde formos, encontraremos um texto de um determinado gênero nos informando, instruindo, persuadindo, ensinando, entre tantas outras funções sociais que exercem.”

Na mesma direção, os organizadores do *Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais*² (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ, 2007, p. 147-148), consideram que, na fase inicial da alfabetização,

[...] é necessário enfatizar a importância da escrita na sociedade, para então, por meio das práticas da leitura e produção, ampliar a participação do aluno nesse universo, trabalhando com os gêneros em suas mais diferentes funções sociais, dentre as quais: organização da sociedade, comunicação entre as pessoas, registro da história dos homens, bem como, de proporcionar lazer, expressando convenções das mais diferentes formas.

Esse entendimento é contrário ao que se fazia com o uso de cartilhas, por exemplo, quando o aluno aprendia a recitar palavras e frases soltas sem nenhuma contextualização ou significado. Nesse processo mecânico de alfabetizar, a criança aprendia apenas a decifrar as letras sem, no entanto, interpretar o que estava escrito. Sobre as cartilhas, Mazzuco (1990, p. 50) afirma que a “forma como a leitura e escrita são direcionadas cria barreiras para o surgimento da produção espontânea, uma vez que a criança não pode ir além do que está sendo proposto”.

Leal, Albuquerque e Moraes (2007) defendem, ainda, a idéia de que muitas crianças e adolescentes não têm a oportunidade de conviver com livros de literatura fora da escola; por isso, os professores devem garantir em sua rotina a prática de ler livros de literatura. A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes. Inclusive, a leitura constitui, junto com a produção de textos e a análise lingüística, uma das três práticas imprescindíveis da língua portuguesa, de acordo com os principais teóricos brasileiros da área desde a década de 1980, destacando-se, dentre eles, o professor João Wanderley Geraldi, que teve seu nome amplamente reconhecido, principalmente a partir da publicação *O texto em sala de aula*, organizada por ele.

Outro texto que trata da alfabetização e do letramento, no mesmo documento do MEC, é *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, de Cecília Goulart. Segundo essa autora, e como já foi afirmado anteriormente, como a criança de 6 anos

² Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (Amop). Muitos profissionais da educação dos municípios da Região Oeste do Paraná participaram da elaboração do documento. O município de Cascavel, além de participar desta elaboração, organizou seu próprio currículo.

encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental, é importante que não haja rupturas nessa passagem: a continuidade do processo de aprendizagem é fundamental.

Em relação à linguagem, Goulart (2007) considera importante mostrar às crianças que há vários modos de falar, mas só há um modo de escrever, do ponto de vista ortográfico. Ela lembra que a língua-padrão superpõe as outras variedades lingüísticas e que, do ponto de vista social, as variedades lingüísticas não têm o mesmo valor. Para ela, é a partir dos modos de falar e ser das crianças e adolescentes que o trabalho pedagógico deve ser organizado, de forma que tenha sentido para os estudantes.

As crianças e os adolescentes, segundo Goulart (2007), recriam a linguagem por meio da interação com seus interlocutores como forma de participar da sociedade. Conforme palavras da autora:

A criança e o jovem recriam a linguagem verbal oral falada à sua volta como forma de participação na sociedade. A linguagem é recriada por meio dessa mesma participação – os outros, isto é, os seus interlocutores, têm um papel muito importante no processo da criança e do jovem, mas quem refaz a linguagem é a criança, é o jovem. É o seu trabalho, agindo com a linguagem e sobre a linguagem, que os torna seres falantes e participantes no universo social. (GOULART, 2007, p. 91)

As crianças e principalmente os jovens adquirem um modo/jeito de falar próprio, e agem dessa maneira para se sentirem incluídos em seu grupo social. Porém, é função da escola garantir a todos os estudantes a linguagem escrita-padrão, sem, no entanto, negar suas marcas de identidade cultural. Ou, como defendem Souza e Pautz (2007, p. 2):

Com respeito pela linguagem do aluno, é possível levá-lo a aprimorar-se da variedade lingüística valorizada socialmente, o que possibilitará a ele a adequação de uso da linguagem às diversas situações sociais em que precise se manifestar. Ao contrário do ensino tradicional, que silencia, e contribui, desse modo, para a manutenção da ordem social vigente, com as mudanças no ensino poderão ser conseguidas mudanças sociais ao se garantir que a possibilidade de expressão deixe de ser sonogada à grande parcela da população. Não é preciso substituir a modalidade do aluno, mas é possível fornecer-lhe outra adicional, a de maior prestígio [...].

Faz-se necessário o ensino da forma para enriquecer e contribuir com o desenvolvimento cognitivo do educando, bem como ampliar o seu léxico, porém não se deve impor bruscamente o padrão sob pena de continuar promovendo, na sociedade, o complexo de incompetência lingüística, que gera alienação. Seria necessário ao professor falante da forma culta se familiarizar com a nova realidade escolar, conduzindo o aluno a alternar fala familiar com a norma culta, em função das situações de interação verbal.

Souza e Pautz (2007, p. 1) inclusive articulam, coerentemente, a língua com as relações de poder e dominação, ao afirmarem: “A língua de um povo constitui-se como um dos seus bens mais preciosos. É na língua que se apresentam refletidas as representações e construções de uma sociedade. É pela língua que se dão as relações de poder e dominação, os consensos, as discórdias, as transmissões culturais. Assim como é pela língua que o sujeito constrói seu lugar na sociedade, também é através dela que é excluído.”

Goulart (2007) considera que alguns conhecimentos são necessários para que as crianças aprendam a ler e a escrever. O primeiro conhecimento necessário é saber que para escrever é preciso utilizar letras, bem como que essas letras devem ser organizadas com base em convenções, de acordo com um sistema de escrita alfabética e que a escrita deve ser realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo. Aos poucos, as crianças vão compreendendo e se apropriando dos diferentes padrões de sílabas e de outras marcas que aparecem nos textos, como os sinais de pontuação e de acentuação. Para escrever, também é preciso ter um conhecimento textual, ou seja, saber o modo como cada tipo de texto deve ser organizado no papel, as diferentes características discursivas dos diversos tipos de texto, informações relevantes, modo de iniciá-los e terminá-los, entre outras características. Outro conhecimento necessário à produção de textos é o conhecimento de mundo, pois o aluno precisa conhecer o tema, fato ou assunto sobre o qual irá falar ou escrever. Assim, para conseguir produzir um bom texto que trata da poluição ambiental, por exemplo, ele precisa, anteriormente, ter lido outros textos que tratam da temática, ter assistido a boas reportagens, conhecido outros pontos de vista, etc. Portanto, ao solicitar uma produção escrita a seus alunos o professor deve conversar com eles sobre o que irão escrever, ler textos que contribuam para que eles possam expandir seus conhecimentos sobre o tema, provocá-los a refletir sobre o texto que vão elaborar, bem como é preciso que ele explore intensamente as questões relacionadas à coerência e coesão de textos. Lembramos que esse é um encaminhamento que pode ser feito com crianças ainda muito pequenas.

Nessa direção, Goulart (2007, p. 93-94) assim descreve como deveria ser o espaço para a formação de leitores: “O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, leituras dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções.”

Com base nesses pressupostos, e a partir de dados informais obtidos no convívio de uma das autoras do presente artigo com profissionais da educação que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental, trazemos, a seguir, algumas informações sobre o encaminhamento que está sendo dado em algumas escolas municipais de Cascavel depois da implementação do ensino fundamental de nove anos, sobretudo no que tange ao processo de avaliação, que tem gerado muitas dúvidas para os professores.

A passagem do aluno do 1º para o 2º ano se dá sem reprovação; porém, os professores devem preencher uma ficha de avaliação, na qual devem registrar os conteúdos de todas as disciplinas de que o aluno se apropriou ou não durante o ano, inclusive indicando o “nível” dessa apropriação, conforme explicação contida no *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*: o “[...] registro do aproveitamento escolar dos alunos do 1º e 2º ano será efetivado por parecer descritivo [...]” (CASCAVEL, 2008, p. 53). Para o preenchimento dessa ficha avaliativa, o professor pode fazer uso de vários conceitos, como: A – apropriou-se; AP – apropriou-se parcialmente; FA – faz com ajuda; NA – não se apropriou. Essa ficha preenchida possibilita ao professor do ano seguinte conhecer melhor o aluno que está recebendo em sua classe. Portanto, ressaltamos que essa forma de avaliação não pode ser vista pelo professor como mero procedimento burocrático, visto que esse entendimento requer muita clareza teórica, que, por sua vez, é limitada pelas circunstâncias históricas de sua formação no contexto da organização social brasileira e por suas condições de vida, determinadas pelo capitalismo.

De acordo com esse currículo municipal, mesmo não havendo reprovação no primeiro ano, “[...] entende-se que é fundamental assegurar que os conteúdos selecionados sejam transmitidos de forma intencional e com rigor científico e metodológico, visando uma aprendizagem qualitativa a todos os alunos” (CASCAVEL, 2008, p. 53).

Voltando nosso olhar para a alfabetização, mais especificamente para a produção textual, os autores do currículo de Cascavel mostram-nos como devemos avaliar o eixo da escrita.

[...] o professor atuará como interlocutor da produção do aluno, não agindo apenas como avaliador de erros ortográficos, mas atuando como parceiro que respeita a autoria do discente e, no momento da análise lingüística (reestruturação textual), subsidie o aluno com a linguagem padrão e aspectos gramaticais, estruturais e outros, que compreendem a especificidade da Língua Portuguesa. Ao analisar o texto do aluno, o professor irá intervir nesta

produção por meio da análise lingüística, refletindo sobre usos e funções da linguagem. (CASCAVEL, 2008, p. 364)

Nesse sentido, em 1984 Geraldi já alertava para o fato de que nós, professores, diante do aluno, “precisamos nos tornar *interlocutores* que, respeitando a palavra do parceiro, agimos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (GERALDI, 1984, p. 122, grifos do autor). Dessa forma, um texto que for produzido por um aluno e apresentar uma estrutura coerente, mas não estiver ortograficamente correto, deve ser reestruturado, como forma de oportunizar ao aluno apropriar-se aos poucos da língua-padrão. Por outro lado, sobre textos que apresentem frases soltas e sem nenhuma articulação entre si, porém estejam ortograficamente corretos, deve-se repensar se são realmente textos.

Constatamos, assim, que essa compreensão da avaliação é condizente com a concepção de alfabetização que prioriza o entendimento do uso da língua, de sua função social, e não a apropriação mecânica dos códigos da escrita. Essa constatação reforça novamente nossa defesa de que, para entender pedagogicamente como a ampliação do ensino de nove anos deve ser encaminhada, é necessário profundo conhecimento sobre o processo da alfabetização.

Consideramos que a ampliação do ensino fundamental para nove anos é um avanço proporcionado pelo governo federal no sentido de possibilitar maior tempo de escolarização a uma parcela da população economicamente desfavorecida, assim explicado em um informativo do MEC (BRASIL, 2008a, p. 17): “Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental”. Nesse sentido, entendemos, como os mentores da proposta, que, com um ano a mais no ensino fundamental, a criança tem mais tempo para se apropriar dos conteúdos da alfabetização e das demais áreas do conhecimento, conforme o objetivo da proposta, trazido abaixo:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (BRASIL, 2008a, p. 17)

A ampliação do ensino fundamental acarretou, no meio docente, inúmeras incertezas, como sinaliza Brotto (2008, p. 133): “Com a determinação legal, o compromisso com o aprendizado do aluno toma nova forma, pois agora não é só com relação a que conteúdos ensinar, mas como ensinar os conteúdos de acordo com aquela idade (seis anos)”. Aliás, essa condição de incertezas pode ser evidenciada no discurso de professores em relação à inexistência de materiais específicos para cada ano, como também pela dúvida sobre como e o que devem trabalhar com as crianças que entram nas primeiras turmas de 1º ano, pois eles ainda não têm clareza de quais são os conteúdos que devem ser trabalhados e/ou priorizados, se devem alfabetizar ou repassar os conteúdos da pré-escola. Em relação a essas incertezas, na maioria das escolas de Cascavel, no ano da implantação do ensino fundamental de nove anos, optou-se por trabalhar com as turmas de 1º ano os conteúdos de pré-escola durante o primeiro semestre, e no segundo semestre, começou-se a alfabetizar, entrando, então, nos conteúdos de 1º ano. Em outras escolas foram dados encaminhamentos diferentes. Compreendemos que na passagem da educação infantil para o ensino fundamental devem ser retomados os conteúdos da pré-escola e ao mesmo tempo devem ser introduzidos os conteúdos relativos à alfabetização, pois entendemos que a criança de 6 anos necessita do brincar, do lúdico, mas também pode apropriar-se dos conteúdos das áreas do conhecimento, sobretudo ser alfabetizada, até porque, conforme já afirmamos, esse processo se inicia desde os primeiros contatos com qualquer produção escrita. Portanto, compreendemos que o entendimento do que deva ou não ser priorizado nesse 1º ano do ensino fundamental depende da clareza teórica do professor sobre o processo de alfabetização e da relação ensino-aprendizagem, inclusive com a clareza da fundamentação teórica que dará o norte a este trabalho.

Um outro dilema encontrado no discurso de muitos professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, sobretudo na escola em que uma das autoras deste artigo atua como docente, é em relação à definição dos planejamentos de ensino, visto que, conforme orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, tais planejamentos devem ser elaborados na perspectiva do materialismo histórico dialético, por ser a linha teórica que fundamenta o respectivo currículo. Esses professores também estão confusos porque, conforme o currículo, precisam trabalhar com grande quantidade de conteúdos, o que os deixa em dúvida sobre como organizá-los em seus planejamentos de ensino. Essas incertezas geraram muita insegurança, até porque compreender essa concepção é mais simples do que tê-la como norte de nossas práticas pe-

dagógicas. Nesse sentido, como já afirmamos, além de ser necessário que o professor-alfabetizador compreenda como se dá o processo de alfabetização e como a criança aprende, também precisa ter claro que homem quer formar, o que orientará a escolha política do método teórico-metodológico que respaldará sua atuação, pois compreendemos que, se o professor tiver esse entendimento, saberá o que deve ser priorizado em seu planejamento de ensino e saberá ensinar a criança, independentemente da série que ela estiver cursando.

Para orientar os professores quanto à alfabetização, o MEC disponibilizou em seu *site*, desde a fase do lançamento da proposta aqui estudada, muitos textos que abordam, dentre outros temas, questões sobre o currículo, sobre a avaliação, bem como realizou muitos seminários, nacionais, internacionais e regionais e elaborou material em DVD para a formação de professores na área de alfabetização e letramento (série denominada “Letra Viva”). (BRASIL, 2008b) Os mentores dessa proposta de ampliação do ensino obrigatório defendem também a idéia de que é preciso assegurar aos professores formação continuada. Segundo eles:

A formação oferecida fora da escola, por meio de cursos, é de grande relevância para o aprimoramento profissional, podendo, inclusive, consolidar o processo de acompanhamento sistemático das redes de ensino estaduais e municipais, mediante discussões com os profissionais docentes.

No entanto, é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamento e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas. (BRASIL, 2008a, p. 26)

De acordo com os mentores da proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos, compreendemos que a formação continuada para os professores é imprescindível, pois pode oferecer a eles fundamentação teórico-metodológica para sua prática pedagógica, até porque, na sociedade capitalista, a educação não é priorizada e, por conseqüência, a formação do professor é deficitária por também estar submetida aos limites dessa sociedade.

Os professores das escolas municipais de Cascavel participaram de vários cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação no ano letivo de 2008, bem como em 2009, com o objetivo de melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem e da alfabetização conforme os pressupostos da nova proposta curricular municipal.

Em relação aos conteúdos que devem ser ensinados na escola, informações do MEC (BRASIL, 2008b, p. 9) ajudam-nos a compreender como devem ser organizados:

[...] o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino.

Ressalte-se que a definição de conteúdos é de competência dos respectivos sistemas de ensino.

No entanto, em Cascavel, apesar de ter sido elaborado um novo currículo específico para o município, algumas escolas municipais receberam, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2008, livros correspondentes à primeira série do ensino fundamental de oito anos para serem utilizados no segundo ano do ensino fundamental de nove anos. Em relação a esse encaminhamento, chamamos a atenção para a necessidade de o professor não se limitar a esse material didático, mas buscar os conteúdos e atividades também em outras fontes. Lembramos, ainda, a importância de, num primeiro momento, os conteúdos serem articulados com a realidade social da criança, na intenção de que ela veja o sentido, o significado daqueles. Contudo, o professor precisa assumir o compromisso de ampliar esse horizonte constantemente.

Observamos que a fundamentação teórica trazida pelo MEC, sobremaneira dos aspectos pedagógicos, é coerente com as concepções que defendemos; no entanto, ao discorrer sobre cidadania, direito e democracia, apresenta traços idealistas, por acreditar ser possível, na sociedade capitalista, promover uma vida mais digna à população via educação.

Finalizando, destacamos nosso entendimento de que a ampliação do ensino fundamental para nove anos pode possibilitar maior acesso à escolarização das crianças das classes menos favorecidas, o que vai ao encontro da efetivação de alguns direitos anunciados na Constituição Federal de 1988 e da própria LBD nº 9.394/96. Consideramos, portanto, essa democratização do acesso um avanço viabilizado pelo governo federal no sentido de ofertar escola obrigatória, pública e gratuita mais cedo, beneficiando diretamente a parcela da população economicamente desfavorecida, até porque as crianças que gozam de boas condições de vida e, por consequência, de prestígio social, desde bem pequenas frequentam o espaço escolar. Entendemos que o domínio dos conteúdos que devem ser trabalhados nesse espaço é fundamental para o entendimento

da realidade que, por sua vez, poderá contribuir para a tomada de consciência de classe.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais**. Coordenação Eder Menezes, Emma Gnoatto, Lucia Vitorina Bogo Polidório, Marlene Lucia Seibert Sapelli. Cascavel: Assoeste, 2007.

BORGES, L. F. P. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. 198 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 5 mar. 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2009.

_____. **Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Terceiro relatório do programa. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 4 ago. 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acessado em: 5 mar. 2009.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. 241 p.

CASCADEL (PR). Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. Volume II: ensino fundamental – anos iniciais. Cascavel: Progressiva, 2008.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 57-68.

COSTA-HÜBES, T. da C. et al. **Seqüência didática**: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. Caderno pedagógico 01. Cascavel: Assoeste, 2007.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 85-96.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 13-23.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 69-83.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAZZUCO, N. G. **Alfabetização: um caminho para o homem que queremos**. Monografia (Especialização em Alfabetização Lato Sensu)– Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 1990.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007. p. 25-32.

SAES, D. **Democracia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, A. E. de.; PAUTZ, S. A diversidade lingüística no contexto escolar. **Linguagens e cidadania**: revista eletrônica do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, ano 9, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/07_L&C_1S/L&C1s07_Antonio.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizado por Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO FEMININA NA ÓTICA DO UNICEF: PANACÉIA PARA O COMBATE À POBREZA?

Leda Aparecida V. N. de Gouvêa e Amélia Kimiko Noma***

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir as políticas educacionais destinadas a meninas e mulheres, veiculadas em documentos elaborados, publicados e divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a fim de apreender qual é a funcionalidade atribuída à educação feminina no contexto capitalista pós-1990.

Para tal, é realizada a análise de conteúdo de documentos selecionados, na qual se estabelece um diálogo crítico com as fontes e os dados são problematizados à luz da literatura pertinente. Ao utilizar-se da abordagem materialista da história, parte-se do pressuposto de que, para a análise almejada, é fundamental a mediação entre a problemática em estudo e o contexto no qual são geradas as análises, formulações e recomendações referentes à educação de mulheres e meninas. Entende-se que a problemática em investigação mantém articulação com a fase da mundialização do capital, com as transformações sociais decorrentes da crise estrutural do capital – mais visível a partir de meados da década de 1970 – e com as soluções encaminhadas pela ordem hegemônica, que garantem a reprodução das relações sociais capitalistas e legitimam estratégias de regulação social.

A partir dos anos 1990, a educação feminina – ou educação de mulheres e de meninas – tornou-se um dos temas centrais na abordagem de várias agências multilaterais, notadamente aquelas filiadas à Organização das Nações Unidas (ONU). Embora a temática já estivesse presente nas

Quais as biografias???

décadas anteriores, ganhou relevância e evidência somente no referido período, em que houve amplas modificações políticas e econômicas nos países latino-americanos.

O quadro social analisado pelo Unicef com base na condição feminina revelou a situação drástica em que as mulheres estavam e estão vivendo ante o contexto mundial de profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Fatores como as barreiras sociais em relação ao acesso de meninas e mulheres à escola, à deteriorização das condições de trabalho, às diferenças salariais entre mulheres e homens e inúmeras formas em que se expressa a discriminação com base no sexo estariam levando ao empobrecimento acentuado das mulheres.

Na conjuntura de empobrecimento da população mundial, a interpretação das agências internacionais é que as mulheres são atingidas com mais intensidade, fato que passou a ser denominado como “feminização da pobreza”. Esta classificação tem sido utilizada nas análises das organizações intergovernamentais sobre a realidade social e com fundamento nelas são dadas orientações para que as nações adotem a “perspectiva de gênero” na elaboração e implementação de políticas sociais. Tais agências enfatizam que sem o investimento em políticas a favor das mulheres não se pode assegurar o desenvolvimento econômico e social. Nesta perspectiva, as principais recomendações dizem respeito à educação formal das mulheres, que, além de trazer o benefício de incrementar o capital humano feminino, gera, em especial, benefícios sociais como controle demográfico e melhoria das condições de saúde da população, sobretudo das crianças.

A denominada “feminização da pobreza” tem servido de embasamento para as recomendações das organizações multilaterais, que defendem a focalização das políticas sociais em grupos específicos da população. A inclusão da perspectiva de gênero nas políticas sociais parte do pressuposto de que a desigualdade de gênero afeta as mulheres negativamente. Assim, a referida perspectiva visa ressaltar as desigualdades que sofrem as mulheres em relação aos homens, constituindo-se em obstáculos para que as mulheres possam alcançar melhor qualidade de vida, ampliar sua autonomia e exercer seus direitos de cidadania. A perspectiva de gênero na educação é notadamente enfocada nos documentos do Unicef.

Emergência da questão da educação feminina no contexto latino-americano

A discussão da educação de mulheres e meninas a partir de 1990 é constituída num contexto em que o capitalismo assume uma conformação

específica, caracterizada, sobretudo, pelo predomínio do capital financeiro – que se valoriza conservando a forma dinheiro – no processo de acumulação capitalista. Trata-se de processo contraditório, expresso pelo fato de haver integração para os países e regiões mais poderosos e concomitante marginalização para outros. “Deixando-o por sua conta, operando sem nenhuma rédea, o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social (que é também espacial), e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais ‘desumana’.” (CHESNAIS, 2001, p. 13) Nesse contexto de marginalização e de exclusão de muitos países do sistema mundial de trocas, acrescentam-se a fome, as pandemias e as guerras civis em várias regiões do mundo (CHESNAIS, 2001).

A crise estrutural do capital no final do século XX desvelou-se como uma crise de dominação em geral (MÉSZÁROS, 2002). Em consonância e como forma de legitimação de estratégias que garantem a produção e a reprodução das relações capitalistas, “[...] o grande capital fomentou e patrocinou a divulgação maciça do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de neoliberalismo [...]” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 226). É denominada de neoliberalismo “[...] a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil” (MORAES, 2001, p. 10).

De acordo com Ugá (2004), as políticas neoliberais nos países avançados consistiram na redução do papel do Estado, no enfraquecimento dos sindicatos e na flexibilização do mercado de trabalho. Se, nos países centrais, o neoliberalismo atingiu as políticas do Estado de bem-estar social, nos países da América Latina atingiu o modelo de desenvolvimento econômico fundado no “desenvolvimentismo”. A partir dos anos 1980, esclarece Ugá (2004), a estratégia de política econômica da América Latina voltou-se para o tema da renegociação da dívida externa. Esse contexto tornou-se propício para a difusão e implantação do ideário neoliberal alimentado pelo Banco Mundial.

Na lógica neoliberal, sendo o Estado provedor do bem-estar social o responsável pelas crises do capital, deve ser direcionado para ele o esforço para a prevenção de novas crises. Assim, a tese central do neoliberalismo é o “Estado mínimo”, ou seja, mínima ou nenhuma interferência na regulação da economia, mínimos gastos com o social e mínima intervenção nas negociações entre trabalhadores e capitalistas, incluindo a privatização de serviços públicos como água, luz, educação e saúde. No entanto, concomitantemente sustenta a necessidade de um “Estado forte”, no sentido de estabelecer um aparato jurídico e político que viabilize a

concentração e acumulação do capital internacional, via abertura das nações para o capital estrangeiro.

Na América Latina, os mecanismos de ajuste estrutural, precondição da renegociação da dívida externa, tiveram como eixo principal a austeridade fiscal, que implicou diretamente as condições orçamentárias do Estado para a esfera social. Assim, o ajuste estrutural dos Estados tornou-se imprescindível para o movimento de desenvolvimento do capitalismo atual. Essa série de mecanismos políticos e econômicos se articula e engendra mutuamente, trazendo consigo o acirramento dos problemas sociais, entre eles o aumento da pobreza mundial, uma vez que milhares de pessoas convivem com o desemprego e o emprego informal. Nesse contexto, as agências multilaterais incluíram em suas agendas políticas a questão da pobreza. Empréstimos foram concedidos, sob condição de sua aplicação ser direcionada aos chamados grupos vulneráveis (TOUSSAINT, 2002).

As políticas públicas na era dos ajustes estruturais incluem a privatização, a descentralização e a focalização. Laurell (2002) explica que a privatização é o elemento articulador dessas estratégias de políticas sociais vinculadas à meta de redução da pobreza nos países em desenvolvimento. Ela atende “[...] ao objetivo econômico de abrir todas as atividades econômicas *rentáveis* aos investimentos privados, com o intuito de ampliar os âmbitos de acumulação, e ao objetivo político-ideológico de remercantilizar o bem-estar social” (LAURELL, 2002, p. 167, grifos do autor). Quanto à descentralização, a mesma autora explica que o objetivo não é o de democratizar a ação pública, mas o de permitir a introdução de mecanismos gerenciais e incentivar a privatização. Ademais, a descentralização deixa ao encargo local a decisão a respeito de como financiar, administrar e produzir os serviços. No que concerne à focalização, ela necessariamente se fundamenta na seleção de parcelas da população mais atingidas pela pauperização, de acordo com a nova racionalização da atuação do Estado. A fim de garantir os direitos sociais adquiridos, as políticas sociais de caráter universalizante migram para programas governamentais que se dirigem apenas à parcela da população comprovadamente pobre.

O Estado propala precisar intervir tanto por razões de equidade quanto para promover o desenvolvimento com o fim de garantir que aqueles que não têm renda obtenham esses serviços no mercado, e aqueles que estão abaixo das linhas de pobreza ou indigência os recebam como serviço público (CORAGGIO, 1996). Assinala Höfling (2001) que a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, não pretende alterar as desigualda-

des sociais, visto que as ações e estratégias governamentais para o social incidem em políticas compensatórias e em programas focalizados.

Nos anos 1990, seguindo as orientações políticas de cunho neoliberal, a educação em países latino-americanos, incluindo o Brasil, foi objeto de reformas, abrangendo várias dimensões do sistema de ensino: legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outras. Tais reformas fazem parte de um movimento internacional, “[...] que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais” (ROSEMBERG, 2001, p. 153).

As reformas no âmbito das políticas educacionais tiveram como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pelas agências Unicef, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial. Nessa conferência, os países acordaram com as disposições contidas na *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), comprometendo-se com a universalização da educação básica, o que significaria sua extensão para toda a população.

A respeito da questão educacional, Saes (2001) considera importante salientar que o argumento de que a educação escolar é essencial para o desenvolvimento da sociedade é intensamente utilizado na era das políticas estatais de orientação neoliberal, uma vez que tal argumento pode ser utilizado para explicar os fracassos registrados em outros domínios da política estatal, tais como crescimento econômico, emprego, distribuição de renda, saúde, entre outros. A apologia da educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos, entre eles os da América Latina, apresenta-se vinculada às políticas sociais de orientação neoliberal. É nesse contexto que emerge a prioridade da educação feminina na agenda política das agências multilaterais para a redução da pobreza, bem como no movimento internacional de educação para todos, iniciado nos anos 1990.

A partir desse período, foram realizados no âmbito da ONU vários eventos internacionais que trataram de questões diretamente relacionadas com os problemas sociais decorrentes da situação de pobreza mundial. Assim, temas como educação, infância, meio ambiente, direitos humanos, população, desenvolvimento social mobilizaram governos e organizações governamentais e não-governamentais, chamando a atenção para proble-

mas sociais de interesse mundial e que estavam a exigir uma solução em caráter de emergência. Nos documentos que derivaram de cada um dos eventos, há ênfase na necessidade de se estabelecerem políticas que assegurem a educação das mulheres.

Em decorrência, campanhas mundiais foram realizadas pelas agências internacionais e regionais sobre a necessidade de investimentos na educação básica. Houve a produção de um consenso sobre o valor da educação como estratégia para propiciar a inclusão social de contingentes populacionais excluídos das benesses do desenvolvimento econômico e, em conseqüência, a educação das mulheres foi propalada como um dos objetivos prioritários pelo movimento da educação básica para todos. Defendeu-se, neste aspecto, a posição de que os Estados-membros deveriam promover o acesso à educação básica com equidade, suprimir os obstáculos que excluem as mulheres do sistema de ensino, tanto sociais como culturais, bem como eliminar preconceitos e estereótipos que reproduzem a histórica discriminação contra o sexo feminino no contexto escolar.

Muitos dos documentos provenientes de consensos estabelecidos nos foros internacionais, realizados por agências da ONU, garantem o compromisso jurídico e político, por parte dos Estados-membros, de investirem na educação de mulheres e meninas. Os documentos, em seu conjunto, visam a garantir que os Estados-membros se comprometam perante a comunidade internacional a implantar políticas governamentais que contemplem a educação feminina. Dos vários eventos realizados no período indicado, destacam-se a IV Conferência Mundial da Mulher, em 1995, e a Cúpula do Milênio, em 2000, fundamentais para a questão da educação feminina e redução da pobreza.

Na IV Conferência Mundial da Mulher aprovou-se a Declaração de Beijing e a Plataforma de Ação de Beijing. Pressupondo que a pobreza e seus efeitos atingiriam com maior intensidade as mulheres, a Plataforma de Ação definiu, como um dos objetivos táticos, a revisão, adoção e manutenção de políticas macroeconômicas e estratégias de desenvolvimento que atendessem às necessidades das mulheres e apoiassem seus esforços para superar a pobreza. Com base neste objetivo estratégico, fixaram-se medidas que deveriam ser adotadas pelos governos, instituições financeiras e de desenvolvimento multilateral (inclusive BM e FMI) e organizações não-governamentais (ONGs) nacionais e internacionais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1996).

As disposições sobre a educação de meninas e mulheres adotadas na Plataforma de Ação de Beijing foram reafirmadas na Declaração do Milênio das Nações Unidas, resultante da Cúpula do Milênio, de 2000, e expres-

sam a priorização da questão das mulheres na campanha mundial para a erradicação da pobreza. Dos oito objetivos, chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, três são concernentes a meninas e mulheres: promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; e melhorar a saúde materna. Os demais objetivos são: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2000).

Os dois documentos acima reafirmaram e subsidiaram os vários documentos internacionais na área da Educação que implicam ações e recomendações relativas à educação de meninas e mulheres: *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, de 1990; *Declaração de Nova Delhi* (1993); *Declaração de Hamburgo* (1997); *Marco de ação de Dacar: educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos* (2000). Neste sentido, observa-se que os anos 1990 foram profícuos no estabelecimento de instrumentos internacionais, notadamente aqueles de compromisso político. Os países chamados “em desenvolvimento” foram convocados a tornarem-se signatários e, com isso, comprometerem-se a elaborar e implementar políticas educacionais que facilitassem o acesso da população excluída do sistema educacional, e desta as mulheres e meninas.

No conjunto, tais documentos formulam um aparato político e adquirem uma importância histórica, uma vez que, ao assimilarem reivindicações sociais relativas à discriminação baseada no sexo, abrem espaços para a atuação e pressão política dos movimentos sociais sobre os governos. Entretanto, não se podem analisar tais documentos fora do contexto em que foram produzidos e, inclusive, do contexto de documentos que coetaneamente foram e são produzidos no interior das agências multilaterais. Neste sentido, há necessidade de desvelamento tanto das funções que se atribuem à educação feminina no contexto capitalista contemporâneo quanto dos argumentos e justificativas que subsidiam a incorporação da problemática de tal educação como prioridade internacional.

Educação feminina na ótica do Unicef

A incorporação da educação feminina na agenda do Unicef é condizente com os princípios da organização criada em 1946 pela ONU, com o objetivo de fornecer assistência emergencial para as crianças da Europa, Oriente Médio e China, sobretudo na área de Saúde. No ano de 1953, o

Unicef foi promovido a instituição permanente da ONU, tendo como mandato “[...] fazer gestões pela proteção dos direitos das crianças, ajudando-as a satisfazer suas necessidades básicas e a expandir suas oportunidades de pleno desenvolvimento” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006b). As ações da agência são orientadas pela Convenção sobre o Direito da Criança, oficializada em 1989, cuja precursora foi a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959.

A atuação do Unicef tem sido marcada pelo apoio a pequenos projetos, especialmente aqueles de iniciativa comunitária. A agência orienta-se por quatro linhas de ação: 1) mobilização social; 2) monitoramento dos indicadores de educação; 3) registro e disseminação de experiências bem-sucedidas; 4) apoio a programas e projetos educacionais (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

Em 1987, ao divulgar o estudo intitulado *Adjustment with a human face*, que analisa os ajustes econômicos nos países em desenvolvimento, defendeu-se a idéia de que tais ajustes deveriam assumir uma face humana, o que incitou um debate mundial sobre como proteger a criança e a mulher dos efeitos negativos dos ajustes e reformas econômicas levados a cabo nos países pobres e em desenvolvimento (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006b). O termo “face humana” ganhou relevância nas publicações sobre desenvolvimento econômico ulteriores a 1990.

A partir de 1989, por meio de seus programas de cooperação com os países, as ações do Unicef visam a promover a igualdade de direitos de mulheres e meninas e apoiar sua plena participação no desenvolvimento político, social e econômico de suas comunidades. O fundo atua em regime de parceria com outras agências da ONU, governos e ONGs para atingir a meta do desenvolvimento humano sustentável, adotada pela comunidade mundial, bem como para concretizar a visão de paz e progresso social contida na *Carta das Nações Unidas* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006b).

A questão da educação de meninas e mulheres como um dos focos de ação do Unicef iniciou-se em 1990, no Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado em Nova York, no qual os chefes de Estados ou governos assumiram o compromisso em favor da sobrevivência e do desenvolvimento das crianças. No evento, foi enfatizado que o fortalecimento do papel desempenhado pela mulher e a garantia de igualdade de direitos trariam benefícios para as crianças (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006b). Nesse evento convocado pelo Unicef constatou-se que, das 100 milhões de crianças que em 1990 não recebiam a educação escolar básica, dois terços eram meninas, e que meio milhão de mães

morria a cada ano de causas relacionadas ao parto. Estes motivos justificaram um dos compromissos acordados, o de fortalecimento do papel e da condição da mulher, promovendo o planejamento familiar responsável, o espaçamento entre partos, o aleitamento materno e a maternidade sem riscos. Diante de tais constatações, o Unicef ressaltou o dever de aprimorar a condição da mulher e seu acesso eqüitativo à educação, à formação, ao crédito e a outros serviços auxiliares. Conforme as disposições do documento, a promoção da condição da mulher constitui-se em valiosa contribuição ao desenvolvimento social e econômico de cada nação, por isso é imprescindível começar com a menina (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990).

Como um dos patrocinadores e articuladores do movimento internacional de educação para todos, o Unicef defende a necessidade da educação de mulheres e meninas tal qual foi expressa na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, bem como na Cúpula do Milênio, de 2000. Neste sentido, o Unicef vem fazendo avaliações sobre os progressos na área educacional e os avanços rumo à realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio relativos a mulheres e meninas. Os principais documentos da instituição em que tais avaliações são realizadas, e que serão analisados a seguir, são: *Situação mundial da infância 2004: meninas, educação e desenvolvimento* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2004); *Progresso para a infância: um balanço sobre o ensino primário e a paridade entre os gêneros* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2005); *Alcance e perspectivas de gênero na educação* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006a); *Situação mundial da infância 2006: excluídas e invisíveis* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006c); e *Situação mundial da infância 2007: mulheres e crianças, o duplo dividendo da igualdade de gênero* (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006d).

O relatório *Situação mundial da infância: meninas, educação e desenvolvimento*, publicado em 2004 pelo Unicef, dispõe sobre a importância da educação das meninas e mulheres, bem como seus receios em relação à não-realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Tendo como eixo central a análise de que a ferramenta mais eficiente para o desenvolvimento é a educação de meninas, expõe que as metas relativas à educação básica universal e à igualdade de gêneros na educação, contempladas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, são essenciais para se atingirem as outras. Segundo o documento, apesar dos esforços mundiais para efetivar a universalização da educação básica, até aquele ano 121 milhões de crianças não contavam com esse direito. As meninas e mulhe-

res, nesse contexto, estariam em desvantagem em relação aos benefícios que a educação poderia proporcionar. O resultado desta situação seria que “[...] crianças cuja vida poderia ter sido salva se suas mães tivessem recebido educação continuam morrendo. Meninos e meninas que seriam mais saudáveis se suas mães tivessem recebido educação continuam sofrendo desnecessariamente.” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2004, p. 2)

Considera-se, no referido relatório, que os muitos benefícios da educação de meninas, a longo prazo, são evidentes. O maior deles está relacionado à educação para a próxima geração, haja vista que moças com escolaridade, ao se tornarem mães, têm mais chances de enviar seus filhos à escola. Enfatiza o documento que, quando uma sociedade assegura educação para as mulheres, seus filhos são mais saudáveis e poucos morrem, a mortalidade materna diminui e há maior espaçamento entre os partos. Com base nessas evidências, o Unicef afirma que a educação das meninas é uma via única para o desenvolvimento (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2004).

No documento publicado em abril de 2005, o Unicef reforça a tese de que a educação para todas as meninas e todos os meninos é a chave para o desenvolvimento. Salienta que a falta de educação das mães é um indicador fundamental da possibilidade de que as crianças sejam incluídas na escola: os filhos de mães que não receberam educação têm mais probabilidade de não irem à escola do que aqueles com mães com instrução. Nos países em desenvolvimento, 75% dos meninos e meninas que não vão à escola primária são filhos de mulheres que não receberam educação (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2005).

Em janeiro de 2006, o Unicef publicou *Alcance e perspectivas de gênero na educação*, também chamado “Relatório GAP”, em que fez uma avaliação sobre os progressos em favor da paridade de gêneros na educação, bem como uma análise sobre os problemas que levam à matrícula dos meninos e meninas na escola e as razões que explicam sua falta de escolarização. No documento, mais uma vez o Unicef assinala a impossibilidade de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio se não houver um progresso importante na educação das meninas. De acordo com o documento, investigações de décadas demonstraram que os investimentos na educação de meninas trouxeram grandes benefícios, o que os especialistas em matéria de desenvolvimento denominam de “efeito multiplicador”. Educar as meninas vai além do *status* e do êxito de um só indivíduo. Os benefícios transmitem-se à geração seguinte mediante melhora nas taxas de saúde e sobrevivência infantis, redução nas taxas de

fecundidade, aumento nas taxas de escolarização para a geração seguinte e maior esfera de influência dentro da família, da comunidade e no âmbito político (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006a).

As medidas propostas pelo Unicef para se equalizar a educação entre meninos e meninas são: 1) adoção de políticas nacionais de ampliação das matrículas escolares e outros cargos relacionados com a educação escolar; 2) concessão de bolsas de estudo e outros incentivos financeiros às crianças desfavorecidas; 3) imposição de limites aos custos de materiais escolares, como uniformes e livros de texto, assim como outras obrigações que imponham barreiras à educação; 4) classificação dos países com baixas taxas de matrícula escolar na categoria de países “em situação de emergência”, os quais terão contribuição com a mesma classe de fundos e apoio técnico oferecidos aos países “em situação de crise”; 5) utilização do sistema escolar como veículo para a prestação de outros serviços essenciais à infância, como boa nutrição, imunização e o ensino de práticas higiênicas (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006a). Esta última orientação para as políticas educacionais esbarra nas questões relativas à função da escola no sistema capitalista atual, que, além de atuar dentro dos poucos recursos humanos e financeiros, precisa dar conta de atender às demandas próprias da escola e de outras dimensões sociais, como a saúde, por exemplo. A escola, nesse contexto de orientações políticas, é cobrada para compensar as ineficiências produzidas no âmbito das políticas de saúde.

No documento do Unicef, *Situação mundial da infância: excluídas e invisíveis*, publicado em junho de 2006, a análise dirige-se aos esforços mundiais encaminhados para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Esse relatório enfoca as crianças de comunidades marginalizadas, por serem as que sofrem os maiores abusos contra seus direitos, são excluídas dos serviços, estão desprotegidas pela sociedade e pelo Estado, ou seja, são crianças invisíveis ao olhar oficial, porque não estão inseridas nas estatísticas, nas políticas e nos programas. Expõe o documento que a universalização do ensino primário é o único dos objetivos do milênio com alcance universal; por decorrência, enfatiza à comunidade internacional a necessidade de focalizar explicitamente as crianças que estão excluídas da sala de aula. Assinala que as meninas apresentam menor probabilidade de freqüentar a escola do que os meninos, em especial em níveis mais altos de educação. Retoma novamente os argumentos em relação à educação das mulheres, referindo que a falta de capacitação da mulher tem como conseqüência a exclusão de seus filhos. De maneira geral, as mães são as primeiras responsáveis pelos cuidados com as crian-

ças. Em situações em que lhes é privado o acesso a serviços básicos, recursos essenciais ou informação, as crianças são as que sofrem a maior exclusão (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006c).

No documento Situação mundial da infância 2007: mulheres e crianças, o duplo dividendo da igualdade de gênero, publicado em dezembro de 2006, o Unicef trata das condições de vida das mulheres. Considera como indissociáveis a igualdade de gênero e o bem-estar das crianças e reafirma que esta é uma questão fundamental para que os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio se realizem. O argumento é que a igualdade de gênero “[...] não tirará da pobreza apenas as mulheres, mas também suas crianças, suas famílias, suas comunidades e seus países” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006d, p. viii). O duplo dividendo que a igualdade de gênero rende é que, ao se beneficiarem as mulheres, beneficiam-se também as crianças. Para a agência, o impacto que a igualdade de gênero pode gerar na redução da pobreza, na educação e no desenvolvimento sustentável depende do aumento da influência das mulheres na tomada de decisões na família, no local de trabalho e na esfera política. O discurso sobre os benefícios da educação feminina é explicitado em vários momentos do documento, como nos anteriores. As mulheres com “alguma” educação formal “[...] são mais propensas a adiar o casamento e a gravidez, a garantir a imunização de suas crianças, a ser mais bem-informadas sobre seus próprios requisitos nutricionais e os de seus filhos, e a adotar práticas mais eficientes de espaçamento entre nascimentos” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006d, p. 71). Para o Unicef, as mulheres dão mais prioridade para a educação das crianças, assim, “[...] aumentar o poder da mulher para dar prioridade à educação de meninas gera resultados positivos que atravessam gerações” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006d, p. 27).

Além da retórica sobre a questão da educação das mulheres, repetida nos diversos documentos estudados, o último documento publicado desenvolve, ainda, a necessidade da qualificação das mulheres para a formação de redes sociais, a fim de potencializarem os recursos da comunidade em que vivem a favor de seus filhos. Essas redes sociais, conforme o documento, aumentam a influência das mulheres na comunidade, especialmente porque a maior parte do impacto do poder de tomada de suas decisões está concentrado na própria comunidade. Além desses benefícios, as redes sociais são fonte importante de apoio moral, motivando as mulheres a tomarem decisões em relação aos cuidados com seus filhos, e estão provando serem agentes de mudança social (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006d).

A respeito das redes sociais, cabe ressaltar que o Unicef alude à questão do empoderamento das mulheres, muito difundido nos discursos de outras instituições financeiras multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Observa-se, no documento em pauta, que o Unicef realça a participação das mulheres na comunidade como prestadoras de serviços sociais. Como consta no documento (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006d, p. 32), quando as mulheres encontram restrição ao acesso a recursos comunitários “[...] por impedimentos físicos ou discriminação de gênero, as mulheres ajudam a prover – umas às outras e às crianças – alimentos, água, cuidados infantis, medicamento e mão-de-obra agrícola [...]”. Diante desta assertiva, a organização afirma que “[...] um dos caminhos mais importantes e eficazes para aumentar o poder da mulher é a dinâmica de cooperação entre as mulheres” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006d, p. 33-34). Portanto, segue o documento, “[...] os coletivos informais das mulheres que se organizam em torno de questões como nutrição, distribuição de alimentos, educação e abrigo ajudam a melhorar o padrão de vida das mulheres, de suas famílias e de suas comunidades” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2006d, p. 34).

A compreensão da educação como estratégia universal de combate à pobreza está relacionada a uma forma específica de perceber os problemas sociais, sobretudo derivada da noção de que os indivíduos são os responsáveis por sua condição de pobreza, já que não estão preparados para enfrentar as adversidades sociais. Seu “despreparo” no enfrentamento das vicissitudes da vida, na visão do Unicef e de outras agências multilaterais, está relacionado intrinsecamente à questão educacional.

Neste aspecto, embora a referência sobre a educação formal das mulheres encontre-se no contexto do movimento internacional de educação para todos, que emergiu a partir da Conferência de Jomtien (1990), apresenta uma característica específica, ou seja, a de estar relacionada diretamente com a expectativa da redução da pobreza. A educação feminina é atrelada à diminuição da fecundidade e da mortalidade e à promoção da saúde infantil. Tais objetivos interligados à educação das mulheres traduzem os argumentos e justificativas essenciais para que governos assumam os compromissos firmados internacionalmente para promover políticas sociais e educacionais que incluam as mulheres como um grupo mais vulnerável à pobreza.

A racionalidade presente nos documentos do Unicef é a de que, ao educar as mulheres, estas diminuiriam o número de filhos (visto que fariam uso dos meios anticoncepcionais disponíveis), teriam melhores condi-

ções de cuidar da saúde de seus filhos e aumentariam a probabilidade de inseri-los no sistema de ensino. A questão da saúde, tratada no âmbito individual e não coletivo, é remetida à deficiência educacional das mães. Isso implica desconsiderar que a saúde e a doença têm uma determinação social, o que significa a determinação recíproca das várias dimensões políticas, sociais e culturais, nas quais se inserem condições de vida e de trabalho, alimentação adequada, água tratada, saneamento básico, habitação, acesso a serviços de saúde, entre outros.

Nesta perspectiva, a lógica do processo de interrupção do ciclo da pobreza seria romper com a reprodução intergeracional da pobreza via educação das mulheres. Quanto às meninas, o discurso tem sentido prospectivo, ou seja, educando as meninas, elas, ao se tornarem adultas, mudarão seu destino, desviando-se das condições que geram a pobreza, ou seja, muitos filhos e “falta de educação”. As ações propostas pelo Unicef estão pautadas na educação e qualificação das mulheres como forma de apaziguar os efeitos da pobreza no desenvolvimento social e econômico.

Dos documentos acima analisados depreende-se que são atribuídas à educação feminina as funções de reparação, equalização e qualificação¹. A agência reforça que a educação de mulheres e meninas é um sustentáculo para que os demais Objetivos de Desenvolvimento do Milênio sejam atingidos. Em sua função reparadora, o acesso das mulheres e meninas à escola pode romper o histórico de discriminação baseada no gênero, que se vem configurando como o principal fator de pauperismo humano. Além disso, afirma ser preciso equalizar as diferenças entre ambos os sexos, a partir da garantia de paridade de gênero no acesso ao sistema de ensino, atingindo a igualdade educacional, no que é imprescindível a inclusão de conteúdos e práticas pedagógicas isentas de qualquer estereótipo e preconceito em relação ao sexo feminino.

No que se refere à função qualificadora da educação feminina, verifica-se que o Unicef vem reforçando com muita tenacidade que tal educação é a chave para evitar a reprodução da pobreza intergeracional ou, como expôs o documento do Unicef (2004), impedir a “transmissão” da pobreza via qualificação das mulheres para gerirem de modo mais adequado e eficaz seu papel como mães. O termo utilizado pela agência colo-

¹ A inspiração e a fundamentação teórica para a discussão dessas funções foram buscadas no Parecer CEB nº 11/2000, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2002).

ca a pobreza como algo contagioso, transmissível verticalmente de mãe para filho.

Muito mais do que um problema relacionado a questões de gênero, a educação de mulheres e meninas desponta, nos anos 1990, como parte integrante da questão social que se aprofundou com o abrupto empobrecimento da maioria da população latino-americana, consequência das políticas neoliberais que ingressaram na região nos anos 1980.

Neste sentido, além das funções de reparação, equalização e qualificação da educação feminina, apreendidas nos documentos analisados, é importante ressaltar que, nos argumentos e justificativas que subsidiam a defesa da educação feminina pelo Unicef, está implícita uma função ideológica, expressa na medida em que se explica a pobreza mediante a questão educacional das mulheres e, em decorrência, promove-se a educação como a estratégia mais eficaz para debelar a pobreza.

Embora o Unicef implemente ações orientadas por princípios humanitários e seja considerada como uma agência “sensível ao social”, conforme Coraggio (1992) não se pode deslocá-la do contexto histórico e institucional ao qual pertence. O autor assinala que esta instituição tem uma postura “[...] de não antagonizar identificando responsáveis, mas de atribuir a situação social e suas tendências a processos sem sujeito” (CORAGGIO, 1992, p. 23, tradução nossa). O estilo do Unicef é a descrição dos resultados dramáticos dos processos sociais que resultam na pobreza, para fazê-los visíveis e, assim, propor “[...] uma série de medidas simples e eficazes, de efeito compensatório auto-evidente ou evidenciável mediante estudos empíricos simples” (CORAGGIO, 1992, p. 23, tradução nossa).

A esse respeito, é pertinente a explicação de Fitoussi e Rosanvallon (1997, p. 9) segundo a qual, em decorrência do aumento e aprofundamento das desigualdades sociais, “[...] a questão social está hoje sem dúvida no centro das preocupações”. As desigualdades chamadas estruturais, que foram herdadas historicamente, passaram a constituir-se em um problema quando começaram a multiplicar-se e aumentar a probabilidade de se acumularem em determinadas populações.

Com o acirramento das desigualdades sociais, emergiram no campo da política moderna, na perspectiva de Fitoussi e Rosanvallon (1997), três “perversões fundamentais”: 1) a confusão entre política e bons sentimentos; 2) o gosto pela política-espetáculo; e 3) a simplificação dos problemas. As três características assinaladas pelos autores são elucidadoras de como as agências multilaterais, entre elas o Unicef, subordinam as questões sociais à mera política dos bons sentimentos e simplificam os proble-

mas mundiais, defendendo a idéia de que a educação é a estratégia fundamental para combater o problema da pobreza, do desemprego, da saúde, entre outros.

Em relação à “política dos bons sentimentos”, Fitoussi e Rosanvallon (1997) salientam que nela predominam os anúncios e denúncias sobre as desigualdades e injustiças sociais, porém não se fazem acompanhar de políticas efetivas para superá-las. Nas democracias ocidentais há a tendência a formar-se “[...] um consenso de tipo novo, não no sentido ideologicamente atribuído ao termo, mas no sentido de um *consenso dos bons sentimentos*. O desenvolvimento da ideologia humanitária sobre as ruínas da política tradicional corresponde ao mesmo movimento.” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p. 10, grifos dos autores)

Uma das facetas das políticas da nova era das desigualdades sociais é o gosto pela política-espetáculo e, de acordo com Fitoussi e Rosanvallon (1997), nela se manifesta o “voluntarismo-espetáculo”. “Tudo se passa como se o essencial fosse exhibir-se generosidade e darem-se mostras de boa vontade. [...] Trata-se] de um reformismo que nada custa em matéria de solidariedade: são os outros que continuam a pagar. [...] A ação resume-se a] multiplicar os efeitos de anúncio sem aplicar políticas efetivas. É uma perversão da noção de vontade política que então assistimos: a vontade degrada-se numa simples ‘boa vontade’.” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p. 10)

À discussão pode-se incorporar a análise que Campos (2003) conduz sobre projetos sociais implementados no Brasil com o propósito de alicerçar a crítica que se aplica ao Unicef. Para a autora, “[...] a dimensão de espetáculo dos chamados projetos sociais é garantida por parcelas não desprezíveis dos recursos arrecadados, destinadas à divulgação através de material impresso, eventos e noticiário na mídia” (CAMPOS, 2003, p. 184). A proporção que adquirem estas divulgações não corresponde ao impacto real dos projetos sociais na população a quem se dirigem; contudo, o impacto que estas notícias causam no público “[...] cumpre a função de proclamar os bons sentimentos e dar a ilusão de que os problemas estão sendo enfrentados de alguma forma” (CAMPOS, 2003, p. 184). A mesma autora explicita que mesmo a formulação do projeto social está cada vez mais condicionada à lógica do *marketing*, porque vem obedecendo aos requerimentos do mercado do fomento e à circulação de mercadorias por meio das técnicas de propaganda. Isto implica uma distorção fundamental, em que a implementação técnica de tais programas é realizada depois da formulação da estratégia propagandística, momento em que os especialistas são requisitados para fazer os ajustes e viabilizar “[...] o que já ganhou existência virtual na mídia e no cenário político” (CAMPOS, 2003, p. 184).

Outra contribuição importante para esta análise sobre a política-espetáculo é fornecida por Garcia (2006, p. 115), ao ressaltar que a propaganda e o *marketing*, utilizados de forma intensiva pelo governo, provocam “[...] um deslocamento do eixo da política educativa para ações e programas que possam trazer visibilidade imediata”. Os projetos de curto prazo, neste aspecto, são os mais apropriados e os que atingem melhor o objetivo da política-espetáculo. Há a preocupação em criar fatos que propiciem a exposição na mídia e “[...] o cultivo de ‘projetismos’ para dar a sensação de que muito se faz, de que todos os problemas estão resolvidos, desloca o foco das ações para o poder central, como se este fosse o grande executor da política educacional” (GARCIA, 2006, p. 115). A população fica com a impressão de que estão sendo realizadas várias ações para a melhoria educacional; no entanto, poucas dessas atividades estão-se concretizando em termos de política educativa. Há que ressaltar que, nesses processos propagandísticos, são salientados aqueles temas que apelam para a sensibilidade das pessoas de diferentes grupos sociais e que trazem benefícios imediatos, como a merenda escolar e a avaliação escolar (GARCIA, 2006).

Essa forma de atuação, no entanto, sublinha Garcia (2006, p. 115), “[...] só obtém resultado à custa de um processo de *marketing* político altamente eficiente, em que intervêm outros elementos que é conveniente não esquecer”. Com a utilização do *marketing* como forma de convencimento, o eixo do debate do mérito intrínseco das proposições desloca-se para a melhor técnica de persuasão do grande público. Por outro lado, os assuntos politicamente mais delicados são propositalmente evitados.

Com fundamento na argumentação elaborada por Fitoussi e Rosanvallon (1997), defende-se o posicionamento de que as políticas recomendadas pelo Unicef – o que não quer dizer que se restrinja a apenas esta agência –, além de manifestarem a confusão entre política e bons sentimentos e o gosto pela política-espetáculo, revelam a terceira das “perversões fundamentais” anteriormente destacadas, a saber, a simplificação dos problemas. A expressão desta simplificação revela-se no fato de que a questão social “[...] foi deslocando-se: passou-se de uma análise global do sistema [...] a uma abordagem focada no segmento mais vulnerável da população. A luta contra a exclusão polarizou as atenções, mobilizou as energias, ordenou a compaixão” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p. 11).

Impôs-se nos discursos uma variedade de maniqueísmos, “[...] muitas vezes uma maneira de não se passar para além da superfície das coisas e de se exibir ao mesmo tempo uma radicalidade de fachada” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p. 11). Não se pode conceber a exclusão como se “[...] não fosse mais do que a soma de infelicidades individuais. A exclu-

são é o resultado de um processo, e não um estado social dado” (FITOUSSI; ROSANVALLON, 1997, p. 11).

Nos documentos analisados, são recorrentes as explicitações, via dados estatísticos, da situação precária da população; utilizam-se instrumentos científicos para a análise da realidade, ou seja, adota-se uma postura científica cuja objetividade é determinada pela exatidão dos dados, por estudos comparativos, tabelas e quadros estatísticos. O discurso de autoridade da ciência encobre o ponto de vista ideológico dos representantes do poder financeiro internacional, do qual o Banco Mundial e demais agências são partes constitutivas (MARTINS, 2000). Entretanto, como foi exposto anteriormente, eximem-se de aprofundar as análises sobre as causas subjacentes de tais processos de empobrecimento humano.

Conforme explicita Mészáros (2002, p.175), “[...] o aspecto mais problemático do sistema do capital, apesar de sua força incomensurável como forma de controle sociometabólico, é a total incapacidade de tratar as causas como causas, não importando a gravidade de suas implicações a longo prazo”. Destarte, em consonância com o mesmo autor, as políticas públicas sociais de cunho neoliberal, ao implicarem necessárias ações remediadoras, encaminham soluções para todos os problemas e contradições gerados estruturalmente pelo capitalismo por intermédio de ajustes feitos estritamente nos efeitos e nas consequências.

Considerações finais

A conclusão a que se chega é que a ênfase em políticas focalizadas na educação formal das mulheres como uma das formas de combater a pobreza expressa um posicionamento de classe. É justamente pela incapacidade em tratar a pobreza e seu crescimento descontrolado como fenômeno precípua da dinâmica da acumulação capitalista que as estratégias de combate à pobreza consolidadas pelas agências multilaterais resultam limitadas para a consecução dos objetivos propalados.

O entendimento do significado da focalização da educação de mulheres e meninas como elemento-chave para a redução da feminização da pobreza e da própria reprodução social da pobreza subsidia a compreensão de que, para os neoliberais, as soluções para as questões sociais geradas pelo movimento de expansão, concentração e acumulação do capital têm sido dirigidas para os efeitos produzidos pelas contradições internas do modelo econômico do capitalismo monopolista, que se sobressaem e se destacam como fenômenos perturbadores para o próprio sistema.

Consoante ao acirramento dos problemas sociais – notadamente os relacionados à pobreza de grandes contingentes populacionais –, emergiu mundialmente uma miríade de discursos relativos à educação, impulsionados pelo movimento internacional de educação para todos. Tais discursos colocam a educação no centro da cena quando se trata da discussão do empobrecimento mundial. A ausência de bases educacionais nas populações dos países chamados “em desenvolvimento” é considerada o obstáculo maior que impede estes países de seguirem na senda do desenvolvimento econômico e social. A “falta de educação formal”, portanto, é apontada como um dos fatores precipitantes do processo de empobrecimento em escala mundial, o que simplifica a educação como fórmula de salvação, ou panacéia, para o problema da pobreza e, concomitantemente, escamoteia as causas reais da pobreza, que afetam não só mulheres e crianças, mas a maioria da população.

Com base no exposto, enfatiza-se que são muito sérias as implicações da consolidação de um consenso que implica aceitar a categoria feminização da pobreza e a conseqüente recomendação de priorização da educação formal de mulheres e meninas, sem maiores reflexões críticas a respeito. É legítimo, portanto, questionar a retórica de que, sendo as mulheres mais vulneráveis à pobreza, nada mais acertado do que investir na educação feminina para quebrar o círculo vicioso da pobreza.

Políticas sociais neoliberais agem no fomento e legitimam mecanismos de regulação social dos pobres, necessárias à manutenção das relações sociais capitalistas. Fazem parte de um conjunto de estratégias de controle social que realiza a inclusão dos denominados excluídos e em situação de vulnerabilidade. As relações sociais estruturadas na desigual sociedade capitalista excluem para incluir de outra forma, de acordo com as regras e a lógica próprias do capital.

Referências

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, set.-dez. 2003.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro**, São Paulo, n. 5, p. 7-28, 2001.

CORAGGIO, J. L. Economía y educación en América Latina (notas para una agenda para los 90). **Papeles del Ceaal**, Santiago do Chile, n. 4, p. 1-64, 1992. Disponível em: <<http://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Econom%EDa%20y%20Educaci%F3n%20en%20AL.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

FITOUSSI, J.-P.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades**. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração mundial sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento das crianças nos anos 90**. Nova York, 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/summit2.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2005.

_____. **Logro y perspectivas de género en la educación**: el informe GAP (primera parte). Nova York: Unicef, 2006a.

_____. **Progreso para la infancia**: un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros. Nova York: Unicef, 2005.

_____. **Quem somos**. 2006b. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/>>. Acesso em: 2 jun. 2006.

_____. **Situação mundial da infância 2004**: meninas, educação e desenvolvimento. Nova York: Unicef, 2004.

_____. **Situação mundial da infância 2006**: excluídas e invisíveis. Nova York: Unicef, 2006c. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/>>. Acesso em: 10 jun. 2006.

_____. **Situação mundial da infância 2007**: mulheres e crianças, o duplo dividendo da igualdade de gênero. Nova York: Unicef, 2006d. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/smi2007.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2006.

GARCIA, W. E. TecnoCratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. Â. da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-178.

MARTINS, S. R. **Banco Mundial**: um sonho de um mundo livre da pobreza. Campinas, 2000. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

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

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conferência mundial sobre a mulher**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

_____. **Declaración del milênio**. Nova York, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial de educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 5 jun. 2005.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 16. p. 151-197, 2001.

SAES, D. A. M. **República do capital:** capitalismo e processo político no Brasil. Campinas: Boitempo, 2001.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TOUSSAINT, E. **A bolsa ou a vida:** a dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra o povo. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, nov. 2004.

VIEIRA, S. L. V.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional.** 3. ed. rev. e mod. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

SENTIDOS DA DESCENTRALIZAÇÃO NAS PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO*

*Eneida Oto Shiroma***

Introdução

Após anos de repressão, autoritarismo, censura, impossibilidade de manifestar discordância e de participar na vida política do país, o final do governo militar foi marcado pela intensificação dos clamores por anistia política, liberdade de expressão, democracia, descentralização e participação. Durante a transição democrática, nos anos 1980, avanços das forças progressistas foram observados, notadamente no campo da educação, em função da mobilização pela construção de uma escola pública gratuita, unitária, laica e universal. Exemplo desse processo encontra-se na articulação dos Fóruns em Defesa da Escola Pública, que levaram à assunção, pela Constituição Federal de 1988, a idéia de educação como direito público subjetivo.

Muitas das proposições daquela década – bandeiras construídas e defendidas nas lutas travadas pelos movimentos sociais, associações de professores, sindicatos e educadores do campo crítico – foram incorporadas pelos governantes dos anos subsequentes. No livro *Política educacional* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), trabalhamos com a hipótese de que esta foi uma das estratégias para construir consensos e conseguir adesão às reformas educacionais dos anos 1990. Em tempos de virada lingüística, assistimos à transformação do binômio “descentralização e

* Trabalho apresentado na mesa-redonda Democracia, Descentralização e Participação do 3º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil: Democracia e Políticas Sociais, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) da Unioeste – Cascavel, 2007.

** Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto). <www.gepeto.ced.ufsc.br>.

observamos o papel estratégico de “antigos personagens” que retornaram à cena com muita força: os organismos multilaterais (OMs), que, por novos caminhos, pretendem projetar a educação no século XXI.

Documentos internacionais amplamente difundidos no início da década, como *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1992) e derivados da Conferência Mundial de Educação Para Todos (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990) recomendaram a construção de consensos em torno da necessidade de reformas educativas na América Latina e Caribe. Um discurso globalizado sobre educação – tendo em vista apagar as antinomias sociais e econômicas – alastrou-se pelo mundo, definindo metas e prioridades para a educação. No plano discursivo, representantes do capital e do trabalho, embora portadores de projetos de sociedade antagônicos, pareciam almejar os mesmos fins. Educadores, associações de professores, intelectuais, Ministérios da Educação, OMs, fizeram a apologia da descentralização, participação e autonomia. Sob as mesmas palavras repousavam sentidos distintos. Vimos crescer a sensação de esvaziamento das palavras. Não que as palavras não sirvam mais, mas justamente pela polissemia da qual estão imbuídas, são úteis tanto para discernir quanto para confundir. Como assinalam Clarke e Newman (1997, p. 52), “a colonização das linguagens de oposição pelo discurso da mudança cria uma aparente unidade de interesses [...] Termos que antes pareciam pertencer ao vocabulário radical de ideologias progressistas foram rearticulados em ideologias competitivas”.

Em razão disso, é necessário discutir esse movimento que se apropriou de bandeiras como as da descentralização e participação, tão almejadas na luta contra a ditadura militar, transformando-as em *slogans* das reformas para as áreas sociais sugeridas por OMs, em especial para reorientar a educação na América Latina e Caribe na última década. Publicações do Programa de Reforma Educacional da América Latina (Preal), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) indicam que a descentralização é um dos mais importantes fenômenos que afetaram o planejamento educacional nos últimos 15 anos. Algumas indagações foram suscitadas pela leitura de tais documentos: o que entendem por descentralização? O que recomendam que seja descentralizado? Quais os objetivos explicitados e os ocultos da descentralização recomendada? Neste texto, procuramos refletir sobre tais questões, discutindo as perspectivas políticas destas agências, os sentidos da descentralização

e os argumentos em defesa de uma reforma educacional pautada na descentralização.

Concepções de descentralização

Os documentos analisados distinguem três formas de descentralização¹, segundo o grau de transferência de poder: 1) desconcentração – diz respeito à transferência de responsabilidade a níveis inferiores dentro do ministério ou órgão do governo central, com poder de decisão limitado; 2) delegação – refere-se à transferência de responsabilidades de gestão e de funções definidas a organizações públicas que podem estar situadas fora da estrutura burocrática normal do governo central (empresas públicas, empresas privadas reguladas pelo setor público, autoridades de planejamento regional), em geral com autoridade semi-independente para executar tarefas; e 3) devolução – designa a transferência de responsabilidades de gestão a unidades subnacionais de governo ou unidades públicas em geral, claramente percebidas como níveis separados sobre os quais as autoridades centrais exercem pouco ou nenhum controle direto, com independência para executar suas tarefas.

No caso do Brasil, os processos de descentralização na educação, em particular a municipalização, têm se caracterizado mais pela desconcentração do que pela devolução, fato que resulta, em boa parte, da reforma pela qual passou o Estado brasileiro no mandato de Fernando Henrique Cardoso. Tal constatação levou-nos a indagar se a descentralização corresponderia, então, à transferência de poder limitado para tomar determinados tipos de decisão. Segundo Donald Winkler e Alec Ian Gerhberg (2000), as decisões que podem ser descentralizadas são de quatro tipos: 1) organização da instrução – definição do tempo de instrução, escolha dos livros didáticos, definição do conteúdo curricular e dos métodos pedagógicos; 2) gestão de pessoal – seleção, contratação e dispensa dos profissionais da escola, determinação das responsabilidades dos professores, definição da escala de remuneração dos professores, provimento de treinamento no trabalho; 3) planejamento e estruturas – conteúdo dos cursos oferecidos em uma escola, definição do conteúdo dos cursos, realização de exames;

¹ A descentralização é definida, segundo Rondinelli, Nellis e Cheema (apud DI GROPELLO, 1999), como a transferência de responsabilidades de planificação, gestão, obtenção e aplicação de recursos do governo central para os níveis inferiores, subordinados, autoridades ou corporações públicas semi-autônomas de maior presença, autoridades regionais ou organizações não-governamentais (ONGs) privadas e comunitárias.

e 4) recursos – elaboração de um plano de melhoria escolar, definição do orçamento (WINKLER; GERHBERG, 2000).

Como se pode observar, os autores referem-se predominantemente à descentralização de questões administrativas, de decisões ordinárias, próprias da gestão do cotidiano. Em grande medida, trata-se da descentralização dos aspectos operacionais, desacompanhada da transferência de real poder para propor e implementar mudanças substantivas.

Entre os argumentos apresentados para a defesa da descentralização está o que afirma que, em muitos casos, ela resulta de um processo de democratização política, de demandas dos cidadãos para que sejam consultados, envolvidos nos processos de tomada de decisões que os afetem direta ou indiretamente. Argumenta-se que a descentralização pode melhorar a qualidade dos serviços e o primeiro canal para isso é “a melhoria do fluxo de informação” por meio de ampla publicização dos resultados. Alega-se que a publicação dos resultados mobilizará a comunidade escolar, fomentará a tomada de decisões em nível local, escolar, com currículo mais adaptado, gerará sentimento de pertencimento e estimulará a comunidade educativa a elevar o desempenho da escola e, assim, conduzirá à “melhoria da qualidade da educação”.

Em outros casos, a descentralização é prescrita com o objetivo de aumentar a eficácia na gestão. Os neoliberais alegam que onde a burocracia estatal parece pesada e lenta, quando provou ser incapaz de lidar com questões de utilização de professores, pagamento, compra e distribuição de equipamentos, merenda, e material ou manutenção de prédios, a descentralização aparece como solução, pois permite mais rápida identificação de problemas e busca de respostas mais apropriadas.

Estes aspectos “positivos” são expostos como vantajosos e justificadores da implantação de medidas descentralizadoras. Entretanto, há outros aspectos, menos difundidos, subjacentes ao interesse das agências internacionais pela descentralização.

A face oculta da descentralização

Segundo documentos de OMs, nos “países em desenvolvimento” o principal objetivo da adoção da descentralização tem sido a busca por novas fontes de recursos. O governo delega a gestão para as escolas que não pode financiar por muito mais tempo, repassando-lhes essa responsabilidade. A descentralização permitiria maior mobilização em busca de recursos em nível local, cobrança de mensalidades, taxas ou participação da comunidade. Desse ponto de vista, entendem que mesmo que o Estado

continue a financiar a educação, transferindo a provisão de fundos para as autoridades locais, os fundos públicos seriam usados mais cuidadosamente. Para transferir fundos do nível federal para o local, quase sempre é requerida uma contrapartida, sob a alegação de que, quando governos estaduais e municipais investem seus próprios recursos, tendem a prestar maior atenção à maneira como se gasta o dinheiro.

Além do aspecto financeiro, os OMs recomendam que professores e gestores tenham autonomia em suas decisões para fazer com que a sociedade se envolva com a escola e também se responsabilize por ela, utilizando, por exemplo, serviços voluntários, aproveitando a autonomia para a captação de recursos e estabelecendo parcerias com empresas e ONGs, entre outros.

A redistribuição da responsabilidade financeira com educação busca desonerar o governo central, cobrando maior participação dos governos estaduais e municipais, dos pais e da comunidade. Neste contexto, os diretores escolares são gradativamente responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da instituição que representam. De forma semelhante à lógica empresarial, avalia-se um diretor como bem-sucedido em função dos convênios e acordos que consegue assinar, dos recursos que consegue para a escola, das parcerias que realiza. Quanto mais parcerias e recursos trazer para a instituição, mais eficiente será considerado aos olhos dos avaliadores. Esta eficiência na gestão é reconhecida e premiada pelo governo, que instituiu programas para aferi-las e premiá-las segundo o resultado dessas avaliações. Promove-se, assim, uma concorrência entre as instituições educativas, incutindo um sentimento de competição e não de solidariedade entre escolas e professores. Com esse movimento, o governo central tenta quebrar o espírito corporativo, o sentimento de pertencimento a um coletivo, tornando mais fácil gerenciar a categoria docente. Essa é uma preocupação constante dos OMs, que afirmam: “ainda que mais fracos do que no passado, os sindicatos de professores e outros grupos de interesse continuam sendo poderosos adversários” (KAUFMAN; NELSON, 2005, p. 30, tradução nossa).

Dentre as razões subjacentes às reformas descentralizadoras, há o desejo de certos governos de reduzir o poder e neutralizar a oposição de sindicatos e associações de professores, vista como um dos principais obstáculos à implantação da reforma. Ao deslocar para as escolas o centro das mudanças, promove-se uma horizontalização dos conflitos, redundando em fragmentações que reduzem o poder dos sindicatos, a luta unificada por salários e a negociação coletiva nacional.

Além dos sindicatos, a descentralização pode ser usada para neutralizar outros centros de oposição; sob a aparência de democratização, transfere-se poder de certos grupos de influência, como associações ou governadores de estados, a outros que congregam maior apoio às políticas ministeriais, como governos municipais. Foi o que se fez no Chile e no México (HANSON, 1999, p. 2).

Efeitos da descentralização

Descentralização, autonomia e participação tornaram-se *slogans* da reforma educacional, pilares de consensos, aparentemente almejadas por todos os segmentos sociais. Contudo, a análise de documentos de OMs sobre descentralização indica que os fins esperados não são tão nobres. Um documento da Série Políticas do Preal revela, sem subterfúgios: uma “estratégia de descentralização eficaz requer um equilibrado acordo de poder compartilhado entre o centro, que estabelece as políticas, e a periferia, que as aplica”. (HANSON, 1999, p. 2, tradução nossa) Segundo o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Prelac) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2002, p. 25, tradução nossa), “é preciso criar estratégias para diversificar a captação de recursos para a educação, realizando debates sociais para definir a participação e o investimento do setor privado”. Está aí um objetivo, menos divulgado, da descentralização e da participação, ou seja, compartilhar a responsabilidade financeira e de provimento da educação com setores privados da sociedade. Nessa perspectiva, a privatização pode ser entendida como um dos efeitos da descentralização, correspondendo à transferência de responsabilidades do Estado para as famílias e a iniciativa privada.

Em documento estratégico para a educação na América Latina e Caribe, o BM (1999, p. 50, tradução nossa) define como uma de suas prioridades:

Fazer a descentralização funcionar por meio de uma reengenharia nos Ministérios de Educação, apoiando reformas do governo e melhorias na informação que assegurem a responsabilização (*accountability*), e ajudando os países a identificarem mudanças nos incentivos que possam alterar o comportamento dos fornecedores e afetar a sustentabilidade das iniciativas de reforma.

Discutiremos, a seguir, este interesse velado na descentralização: implementar, no setor público, a lógica da responsabilização (*accountability*).

Incutir a responsabilização e a avaliação por resultados

A lógica da *accountability*² extrapola a idéia de “prestação de contas” no sentido contábil, de justificar onde foram aplicados os recursos públicos, transparência que é desejável. Na perspectiva do BM, o termo aparece associado à idéia de responsabilização dos professores e gestores educacionais pelos resultados/desempenho dos alunos. Ainda sem tradução para o português, a noção de *accountability* está presente há muito tempo entre nós, encontrável em textos escritos por brasileiros, consultores do BM, caso de Guiomar Namó de Mello. No livro *Social-democracia e educação: teses para discussão*, publicado em 1990, a autora reclamava a necessidade de uma “revolução educacional”, pois no Brasil havia “total ausência de cobrança e responsabilização, pois ninguém presta contas a ninguém” (MELLO, 1990, p. 24).

A “revolução educacional” proposta pela social-democracia implicaria: descentralizar recursos e competências aos municípios e órgãos; dar autonomia para escolas instituírem mecanismos de avaliação de resultados que permitissem responsabilizar, cobrar, fiscalizar, incentivar; instituir um exame de Estado para obtenção do registro de professor, impedindo o exercício profissional dos egressos de cursos superiores descomprometidos com a qualidade; avaliar resultados; delegar competências e dar autonomia para poder responsabilizar pelos resultados em todos os níveis: escolas, municípios, delegacias de ensino; enfrentar o corporativismo do magistério e tomar todas as medidas possíveis para recuperar seu salário real de modo menos formalista, levando em conta mérito e desempenho aferido, repita-se, pela aprendizagem do alunado (MELLO, 1990, p. 26).

Tais preocupações foram reiteradas no documento do BM, *Education sector strategy update (ESSU): achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*, publicado no final de 2006, atualizando as estratégias organizadas na década de 1990 (BANCO MUNDIAL, 1995; 1999a; 1999b). O Essu apresenta orientações para auxiliar os países a maximizar o impacto da educação visando ao crescimento econômico e à redução da pobreza, desenvolvimento de gestões eficientes, ressaltando o foco nos resultados: “Países em desenvolvimento não possuem dados de resultados de aprendizagem. Esse é um gargalo na formulação de políticas eficazes para melhorar a relevância e eficácia do ensino e da aprendizagem em todos os níveis.” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 67, tradução nossa)

² Sobre *accountability*, ver BROOKE (2005).

A novidade desta atualização estratégica do BM é, certamente, a introdução de uma nova cultura de acompanhamento dos projetos com foco nos resultados. A implementação da lógica de maximização do impacto da educação nas economias nacionais e locais dar-se-á mediante o acompanhamento dos resultados durante a execução dos projetos financiados pelo BM, e não mais após sua conclusão. O BM explica que inculcar essa nova cultura de resultados é necessário para dar respostas mais imediatas aos países “doadores” sobre os retornos de seus “investimentos” e para que os países da região possam efetuar os ajustes necessários, tendo em vista mais rapidez e eficácia na consecução de resultados e metas. O BM é contundente ao afirmar que a nova cultura depende de uma mudança de comportamento e de mentalidades, ademais do desenvolvimento de novas habilidades. Esta diretriz aplica-se, de um lado, ao próprio *staff* do BM e, de outro, à criação de um contexto de influências que permeiem as reformas educacionais em curso nos países que desenvolvem projetos por ele financiados.

A ênfase nos resultados demandará, na seqüência, a inclusão de indicadores de resultados em todas as estratégias de assistência aos países da região e a utilização de critérios de avaliação de impacto. De acordo com o documento, a abordagem orientada para resultados será bem-sucedida apenas se os países abraçarem essa causa e se os doadores trabalharem juntos no desenvolvimento de sistemas de monitoração e avaliação de dados. No enfoque sobre resultados, as orientações para os vários níveis de educação indicam como áreas prioritárias complementares: 1) desenvolver capacidade de gestão e melhoria de sistema de educação básica e secundária, treinamento e retreinamento de professores e diretores, a fim de melhorar práticas pedagógicas, bem como o pensamento estratégico e habilidades gerenciais embasadas em incentivos de carreira e remuneração; e 2) expandir a formação de profissionais qualificados por meio de combinações de baixo custo entre instituições “não-universitárias” de caráter público e privado. Sugere-se a criação de instituições de educação terciária (ensino superior) de dois ou três anos, como os institutos técnicos e *community colleges*, podendo adaptar currículos às necessidades econômicas locais, construindo laços com a indústria local, e, ainda, a oferta de gerentes e técnicos de nível médio.

O documento Essu (BANCO MUNDIAL, 2006) estabelece quatro objetivos aos países: 1) ter uma medida padrão de alfabetização e a partir daí desenvolver outras competências de matemática, português, ciências; 2) trabalhar para desenvolver indicadores adequados para os outros níveis de ensino; 3) desenvolver parceria global para tirar medidas-padrão de alfabetização para países em desenvolvimento; e 4) desenvolver parceria

global para a construção de capacidade local que assegure o compromisso nacional em todos os níveis.

Em 2007 fomos surpreendidos com o lançamento do *Plano de desenvolvimento da educação* (PDE) (BRASIL, 2007b), composto por programas de ações estruturadas em torno de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de avaliações em todos os níveis, ao qual as escolas se integrarão assinando um termo de adesão pelo qual firmam o *Compromisso todos pela educação* (BRASIL, 2007a). Ao que parece, não demos a devida atenção às teses para discussão apresentadas por Mello em 1990. Naquele momento discutia-se o Plano Decenal de Educação, projetos de LDB e parâmetros curriculares. Se as negligenciamos ou achamos que não seriam implementadas, estávamos equivocados. O PDE bate à nossa porta 17 anos depois do anúncio, com o Ideb, Provinha Brasil, *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras medidas de aferição de desempenho.

Contraditoriamente à implantação da autonomia e descentralização, associadas à transferência de responsabilidades, alimenta-se a cultura da avaliação de resultados. Em todos os espaços ouve-se falar em indicadores, parâmetros, metas. Os professores estão adoecendo, tomados pela febre da performatividade (BALL, 2004). Por conseguinte, a descentralização tende a pulverizar os destinatários das cobranças, a desconcentrar os confrontos, a descentralizar o foco dos conflitos. A transferência de parte das tarefas do Ministério da Educação (MEC) ou das secretarias de Educação para as unidades escolares redireciona aos profissionais da escola e à comunidade local a responsabilidade sobre os resultados e o desempenho dos alunos.

A responsabilização está imbuída da cultura da avaliação e performatividade que foi implantada nas instituições educacionais na última década. Estudos dos anos 1990 (GENTILI; SILVA, 1994; FIDALGO; MACHADO, 1994) explicaram como as políticas neoliberais, associadas à ideologia da Qualidade Total, introduziram a competição no setor público. Hoje, com naturalidade, escolas concorrem, professores competem por prêmios³. Hoje o financiamento está atrelado à avaliação, que funciona como o

³ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) promove o prêmio “Escola Referência em Gestão”, em parceria com a Fundação Roberto Marinho; A Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna promovem o “Escola Campeã”; a revista Nova Escola promove o “Professor nota 10”, entre outros.

grande instrumento de regulação da educação. Não reivindicamos mais verbas para educação; disputamos editais!

Nessa conjuntura, o êxito de poucos comprova a regra e reforça a crença na meritocracia. Face da mesma moeda, o fracasso gera culpa, incertezas quanto às avaliações, impactos no salário, temores das consequências da implantação de exames de certificação periódica. Insegurança e medo do que virá forjam a nova subjetividade dos profissionais da educação. O professor, jogado à instabilidade, correndo o risco de perder o emprego, é instado a buscar saídas individuais. É a este profissional acuado que se atribui a responsabilidade de educar para o século XXI, formar as próximas gerações para enfrentar o inesperado, ter iniciativa?

À guisa de conclusão

Para fazer a apologia da descentralização, as agências multilaterais ressaltam os aspectos da eficiência administrativa e da qualidade, mas ocultam os aspectos políticos de controle e de racionalização. Como argumentamos, a descentralização tem-se constituído em alternativa para diminuir os gastos públicos, compartilhando o financiamento da educação com as escolas e a sociedade civil, em especial via ações de responsabilidade social.

Recomenda-se a descentralização como forma de obter maior autonomia e responsabilidade do gestor e da escola, pois os sistemas centralizados seriam um dos problemas que restringem a autonomia e a imputação de responsabilidades (PURYEAR, 1997). Desse modo, introduzem-se novos marcos regulatórios associados à descentralização do provimento dos serviços (*delivery service*) nas áreas sociais, recomendação bastante enfatizada na atualização da estratégia do BM para a educação (BANCO MUNDIAL, 2006).

Como referido, em tempos neoliberais é esta a estratégia de gerência do social: fomentar as parcerias, transferir as responsabilidades, descentralizar a oferta educacional, manter a avaliação centralizada. A responsabilização pelos resultados torna-se, então, uma política indutora por excelência. Almeja-se atingir as metas dos milênios pela inculcação da avaliação de resultados. É uma heteronomia com aparência de autonomia: aplique-se “o que o centro estabelece”!⁴

⁴ Para compreensão da relação centro-periferia no que tange à implementação, pelos países subalternos, de diretrizes emanadas de organismos multilaterais, sugere-se a leitura de texto de Dale (2001) que desenvolve o instigante conceito de “agenda globalmente estruturada para a educação”.

A problematização dos processos contraditórios envolvidos nas lutas travadas no campo educacional ao longo das duas últimas décadas permitiu-nos compreender seus avanços e retrocessos e discutir os interesses subjacentes à política de descentralização interessada que – desconcentrando as responsabilidades operacionais, a gestão do cotidiano – centraliza as decisões estratégicas. Nosso interesse primordial foi o de alertar para o uso da descentralização como *slogan*, pois

[...] *slogans* são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam idéias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação. Porém, é provável que parte do êxito dos *slogans* [...] resida em que, na verdade, escondem diferentes pretensões e significados, em que diferentes pessoas estejam entendendo ou querendo dizer coisas diversas com as mesmas palavras, embora aparentemente todos digam o mesmo. (CONTRERAS, 2002, p. 23)

Este coro, ora harmônico, ora dissonante, confunde a todos. É tempo de marcar as diferenças. Nos anos 1980 defendemos *descentralização, autonomia e participação* como instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nos 1990, tais bandeiras foram esvaziadas de seu sentido primacial e incorporadas ao projeto hegemônico, que as ressignificou e abrandou. Agora, nosso desafio é dobrado: resgatá-las e à sua dimensão crítica, restituir-lhes o potencial mobilizador, atribuir-lhes o sentido transformador, pois, como nos lembra o poeta,

Apesar do próprio homem, ainda é tempo.
 [...] É preciso fazer alguma coisa,
 livrá-lo dessa sedução voraz,
 da engrenagem organizada e fria
 que nos devora a todos a ternura,
 a alegria de dar e receber,
 o gosto de ser gente e de viver.
 [...] Ainda é tempo.
 (MELLO, 1980, p. 5)

Referências

- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.
- BANCO MUNDIAL. **Educational change in Latin American and the Caribbean**. Washington, D. C., 1999a.

BANCO MUNDIAL. Education sector strategy. **Human Development Network**. Washington, D. C.: World Bank, 1999b.

_____. **Education Sector Strategy Update (Essu):** achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness (final draft). Washington, D. C., 2006.

_____. **Priorities and strategies in Education:** a World Bank review. Washington, D. C.: World Bank, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso todos pela educação**. Institucional. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>>. Acesso em: 31 out. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/todospelaeducacao/default.aspx?tabid=123>>. Acesso em: 18 nov. 2007.

BROOKE, N. **Accountability educacional en Brasil:** una visión general. Santiago: Preal, 2005.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial State power, politics and ideology in the remaking of social welfare**. London: Sage, 1997.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educación y conocimiento:** eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile, ago. 1992.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORELLA, F. E. **Gerencial social:** un análisis crítico desde el trabajo social. Buenos Aires: Espacio, 2005.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

DI GROPELLO, E. Los modelos de descentralización educativa en América Latina. **Revista de la Cepal**, Santiago, n. 68, ago. 1999.

FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (Org.). **Controle da qualidade total:** uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 13 maio 2009.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HANSON, M. **La descentralización educacional:** problemas y desafíos. Santiago: Preal, nov. 1999.

KAUFMAN, R. R.; NELSON, J. M. **Las políticas de la reforma educativa:** comparación entre naciones. [S. l.]: Preal, 2005.

MELLO, G. N. **Social democracia e educação:** teses para discussão. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

MELLO, T. de. É preciso fazer alguma coisa. In: _____. **Poesia comprometida com a minha e a tua vida**. Pequena história natural do homem no fim que vem vindo do século XX. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Proyecto regional de educación para América Latina e Caribe**. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina e Caribe.

Havana, nov. 2002. Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf>. Acesso em: 20 maio 2005.

PAQUEO, V.; LAMMERT, J. **Decentralization in education: Q&A for web/knowledge nugget** (external). Washington, D. C.: World Bank, ago. 2000.

PURYEAR, J. M. **Education in Latin America: problems and challenges**. Working Paper n. 7. Washington, D. C.: Preal, 1997.

SADER, E. S. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SHIROMA, E. O. **A linguagem da reforma: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Relatório final de pesquisa. Florianópolis: UFSC, mar. 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WINKLER, D.; GERHBERG, A. I. **Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina**. Doc. 17. Washington, D. C.: Preal, 2000.

O PRAGMATISMO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR*

*Suze Scalcon***

Introdução

O texto apresentado situa-se no campo dos estudos sobre formação de professores, em particular das políticas de profissionalização gestadas no âmbito do Estado brasileiro, as quais são ressonância de um movimento maior ligado ao processo de reestruturação produtiva do capital. Com base num balanço de produção efetuado em torno da identificação da orientação pedagógico-epistemológica predominante nos trabalhos de autores que publicaram sobre a profissionalização de professores nas revistas *Qualis* Internacional A, realizamos uma investigação que destacou, como categorias centrais de análise, o conceito profissionalização, o papel da prática na formação do professor e as referências tomadas pelos autores em relação ao papel do Estado.

A discussão em torno da profissionalização de professores é levantada originalmente pelo campo da sociologia das profissões¹ e passa a se configurar em tema de destaque relativo à questão do conhecimento dos professores, a partir do movimento de profissionalização do ensino desenvolvido nos Estados Unidos durante as décadas de 1980 e 1990. Este movimento surgiu da chamada “crise do profissionalismo e das profissões em geral”, na qual estariam incluídas profissões como medicina, direito e engenharia, e que se resume a quatro pontos considerados como pano de fundo: crise da perícia profissional, crise da confiança do público nas profis-

* Texto proveniente de pesquisa de pós-doutoramento realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Título original: “A influência pragmática na produção sobre a profissionalização do professor”.

** Professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC. <suze@terra.com.br>.

¹ A sociologia das profissões constituiu-se em um campo rico em estudos sobre as determinações sociais e históricas do conceito como uma dada atividade no mundo do trabalho ou mesmo da socialização profissional. Importantes estudos foram realizados por Bourdoncle (1991), Dubar e Tripier (1998), Freidson (1998) e Perrussi (2000).

sões e nos profissionais, crise do poder profissional e crise da ética profissional (TARDIF, 2002a).

Historicamente, a profissionalização de professores no Brasil constituiu-se em bandeira dos educadores desde o início da década de 1980, aliada à luta pela reformulação dos cursos de Pedagogia em defesa da melhoria da escola básica e da formação de professores e pela valorização do magistério baseada na elaboração de uma política nacional global de formação dos profissionais.

Entretanto, a profissionalização ganhou relevância no país ao passar a ser pontuada por políticas educacionais oficiais, por educadores, pesquisadores, associações científicas e profissionais e sindicatos, bem como por governantes e organismos internacionais (OI)². Na opinião de Campos (2002, p. 16), “Embora essa temática não seja nova, orienta-se na atualidade por uma lógica que não apenas exige a profissionalização, mas a qualifica com o adjetivo ‘nova’. Ou seja, nos discursos oficiais, não se clama apenas por profissionalização, mas por um novo tipo de profissionalismo, capaz de adequar os professores às necessidades de formar as novas gerações para as incertezas do século XXI.”

Localizamos a abordagem de nossa temática diante da fase de reprodução ampliada do capital e de seus ideários e valores. Processo que, mais do que nunca, evoca um tipo de formação social estruturada na relação trabalho-capital e que desenha diferentes posições ocupadas pelos sujeitos na configuração do todo social, ou seja, no modo de produção. Vale dizer que “todos, indistintamente, são parte deste sistema [...]” (GARCIA, 2005, p. 10). Consideramos que vivemos numa sociedade em que o mercado é o eixo das relações sociais (SANFELICE, 2001), marcadas pela centralidade do trabalho, posto que o trabalho é seu elemento estruturante (ANTUNES, 2004).

Diferentemente do que pensam autores como Offe (1989), Gorz (1982), Habermas (1972) e Kurz (1992) – os quais vêm difundindo a idéia de que o trabalho teria deixado de ser a categoria sociológica central e, assim, caminharia para seu esgotamento, ou mesmo que estaríamos numa era do

² Entre tais organismos estão: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo de População das Nações Unidas (Unfpa/Fnuap), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), parte da Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial (BM), Organizações dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

fim do trabalho e da classe trabalhadora, acreditamos que enquanto vivermos sob a égide do capitalismo o trabalho terá valor essencial.

Tomada como conceito principal das mudanças promovidas pela reforma da formação de professores desencadeada a partir dos anos 1990, a profissionalização vem sendo preocupação também de empresários, administradores e banqueiros que, na condição de agentes socialmente responsáveis, defendem um capitalismo humanizado, em consequência do que a profissionalização vem sendo discutida no campo do debate acadêmico educacional e sociológico com base em diferentes ideários político-pedagógicos.

Abordamos a temática da profissionalização no Brasil no contexto econômico-político em que ressurgiu na atualidade; levantamos algumas questões no campo da discussão epistemológica com a finalidade de compreendermos as relações que se estabelecem com a formação de professores, procurando ressaltar os nexos entre o trabalho educativo do professor e o problema do conhecimento objetivo, com destaque para a função da epistemologia nesta formação; finalmente, apresentamos os dados da análise empreendida.

A profissionalização no Brasil

No Brasil, as políticas para a educação básica dos anos 1990, período em que as discussões sobre profissionalização se revigoraram, foram elaboradas com base em acordos estabelecidos com OI regionais, mundiais e hemisféricos, sendo oriundas de compromisso³ assumido pelo país em promover medidas capazes de elevar os índices de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos à escola em troca de financiamentos. Como partícipe de um conjunto de reformas sociais mais amplas, tais políticas operacionalizam reformas educacionais que buscam imprimir um caráter salvacionista à educação, tanto no que se refere ao combate de problemas sociais como no de problemas econômicos.

No caso da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e da Unesco (1992, p. 2, grifo e tradução nossos), é destacada uma iniciativa que, como primeiro intento, procura “esboçar delineamentos para a ação, no âmbito das políticas e instituições, que podem favore-

³ Tal compromisso foi firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia, financiada e convocada por organismos internacionais e liderada pelo BM.

cer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento [...]”.

Como tema situado no plano da reconfiguração e transformação do Estado e de sua reforma, a profissionalização de professores é tomada como política de qualificação docente e de controle da classe do magistério na direção da afirmação da ideologia burguesa, conforme asseveram Shiroma e Evangelista (2003, p. 85): “Para além da *performance* educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações”.

Ao estabelecer vínculos com o campo educativo, a expressão “profissionalização” desencadeou discussões a partir do momento em que foi expressa formal e legalmente na Constituição Federal de 1988 como designação para os docentes que trabalham em educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

A profissionalização ganhou uma dimensão importante, uma vez que a educação passou a ser tomada como instrumento de transformação social e, mais do que nunca, como matéria de interesse para os rumos do desenvolvimento econômico-empresarial atrelado, fundamentalmente, à entrada do capitalismo na fase de acumulação financeira (VIEIRA, 2001).

Como âncora das políticas de formação de professores, a profissionalização foi definida, em 1993, pela Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac)⁴ e destacada como o conceito central para caracterizar as atividades educativas. Passou a ser entendida como um processo sistemático a ser desencadeado no âmbito educativo, alicerçado em procedimentos e conhecimentos especializados e devendo conduzir a decisão sobre o “como” se ensina, o “como” se aprende e o modo de organizar a ocorrência de tais ações.

Apelos à profissionalização⁵ são encontrados na documentação nacional, como no caso do *Referencial curricular para a formação de profes-*

⁴ O comitê regional deste projeto foi um organismo criado pela Unesco e se constituiu em um conjunto de ministros da Educação que se reuniram periodicamente ao longo dos anos 1990 com a finalidade de formular recomendações aos Estados-membros da região, em vista da execução do projeto. Este deu lugar ao Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (Prelac, 2000-2015). O Projeto Principal (Promedlac), como iniciativa de caráter regional, foi iniciado em 1980 e encerrou-se em 2000.

⁵ A profissionalização também é recomendada e defendida no projeto Cepal/Unesco, Prelac (2000-2005), Unesco/Orealc, LDB n° 9.394/96 e Relatório Delors.

sores (BRASIL, 1997b), decreto que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 (BRASIL, 1997a), decreto que estabelece as diretrizes para o ensino médio (BRASIL, 1998), *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio* (CNE, 1998), *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico* (CNE, 1999b), *Proposta de diretrizes nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior* (CNE, 2001b), *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia* (BRASIL, 2006), os quais criam as bases para o projeto de profissionalização no Brasil (CAMPOS, 2002).

A formação de professores é o ponto capital das reformas educacionais em curso no país. Tais reformas trazem consigo uma série de categorias que perfilam e consubstanciam uma forma revigorada de conceber a educação e sua função para o desenvolvimento econômico, bem como motivações voltadas para a introjeção, nos discursos e nas práticas pedagógicas e científicas, de uma linguagem mercadológica e de teor fundamentalmente pragmático, configurando-se em discussões que transitam entre o campo pedagógico e o mundo dos negócios.

A orientação profissionalizante, como parte de um movimento que lança um forte apelo aos pesquisadores universitários da área de Ciências da Educação, aponta para que:

[...] se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e suscetível de garantir a legitimidade e eficácia de sua ação. A profissão médica é tomada aqui voluntariamente como modelo de referência pelos promotores da profissionalização [...]. (HOLMES apud BORGES; TARDIF, 2001, p. 13)

É diante de propostas como esta, centrada na idéia de transformar o professor num prestador de serviços aos moldes dos profissionais liberais, que “as reformas educacionais brasileiras são consideradas como um prolongamento [...]” do denominado movimento de profissionalização (BORGES; TARDIF, 2001, p. 4).

O Banco Mundial, na posição de agenciador das reformas dos países em desenvolvimento – necessárias para o ajuste estrutural da economia dos países capitalistas centrais –, advoga a importância do investimento na área educacional para o desenvolvimento econômico, afirmando que: “A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo.” (BANCO MUNDIAL, 2001).

Aliado a esta emergência do capitalismo em nível mundial está o processo de estabilização econômica implementado no Brasil e na América Latina nos anos 1980 e início dos anos 1990, cujo impacto causou o agravamento das condições sociais de desigualdade e a deterioração das políticas sociais da região.

A imposição das demandas de corporações econômicas e de estratégias de dominação por parte dos Estados Unidos, aliada à necessidade dos países periféricos de participação no mercado globalizado, permite-nos compreender que, como condição para a saída da crise por parte dos países mais pobres foi iniciada, no Brasil, a implementação de um amplo conjunto de reformas. Sobre isso, Moraes (2003b, p. 151) pondera que: “Os países exportadores obrigam-se a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais dramática a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação.”

As reformas educacionais buscam justificar o conjunto de modificações para o setor educativo e a reforma da formação, ao preconizarem o que denominam de “crise educacional”, a qual estaria pautada na falta de preparo dos professores e na má qualidade do ensino ministrado nas escolas⁶, problemas cuja solução se insere no próprio conceito de reforma.

As reformas educativas se caracterizarão pela introdução de trocas institucionais; pela adoção de sistemas de medição de qualidade, avaliação de resultados da aprendizagem; pela revisão de conteúdos curriculares; pelas tentativas de melhorar as capacidades de gestão e oferecer incentivos aos mestres; por certos êxitos na aplicação de estratégias para melhorar a equidade, qualidade do ensino e o rendimento do sistema educativo. (PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2004, p. 3)

É em tal conjuntura que a profissionalização é tomada como solução não somente para os dois problemas apontados, mas para outros, tais como a miséria, a pobreza, o desemprego, uma vez que, grosso modo, o raciocí-

⁶Entre outros, este é um fato que pode ser observado no relatório final do Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores e Garantia de Qualidade na Educação, promovido em 1999 pelo MEC/Inep, em Brasília (BRASIL, 1999c). Na ocasião, a qualificação docente e a qualidade do ensino foram destacadas como centro da pauta das políticas dos países preocupados em promover a melhoria do desempenho de seus sistemas educacionais.

nio tecido pelos autores da reforma caminha da seguinte maneira: o professor, qualificado perante os novos paradigmas do conhecimento, como treinador de habilidades e competências, possibilita o desenvolvimento no aluno, futuro trabalhador, de valores como a tolerância, o empreendedorismo, a flexibilidade e a criatividade para a busca de alternativas de sobrevivência. Neste caso, os problemas econômicos e sociais dos países periféricos, bem como dos indivíduos, seriam decorrentes do mau preparo educacional, ou melhor, do professor despreparado que, ao não formar adequadamente o aluno, contribui para a geração de pobreza. Daí a importância de reformar a formação dos professores a partir de um perfil de professor engajado, na busca de soluções para os problemas gerados pela economia política capitalista.

No caso brasileiro, a preocupação com a profissionalização constitui bandeira de luta de educadores há mais de 35 anos, se considerada sua história recente⁷, a qual inicia por tomar contornos mais expressivos desde que, no “final da década de 1970, se configurou um movimento organizado em torno da formação dos profissionais da educação, formalizado por ocasião da realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação, em 1980, sob o nome de Comitê Pró-Participação na reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura [...]” (MARIN; SAVIANI, 2007, p. 1).

Trata-se de uma preocupação emergida num clima de profundo descontentamento social com o regime militar e que se agravou pela imposição de uma política econômica que provocava o crescimento da dívida externa e a intensificação do arrocho salarial, determinando um enorme aumento da dependência econômica em relação ao capital internacional.

O crescimento do desemprego no país, os altos índices de inflação e o desequilíbrio financeiro no setor público deram à sociedade civil fortes argumentos para a organização de movimentos sociais de estudantes, professores, operários e trabalhadores em geral, que culminaram em inúmeras manifestações de rua e greves de diversos setores da sociedade.

Na esfera educacional, no final dos anos 1970 foram criadas entidades e associações educativas, formando uma grande organização nacional de educadores que, ao mesmo tempo em que aglutinou professores de dife-

⁷ O debate em torno da profissionalização do professor remonta ao final do século XIX, quando a necessidade de formação do professor do ensino secundário – e, para alguns autores, do ensino primário – em nível superior começou a ganhar espaço entre os intelectuais preocupados com a formação docente. Esse debate recrudescer nos anos 1920; nos anos 1930, o projeto institucionalizou-se em São Paulo, com Fernando de Azevedo, e no Rio de Janeiro, com Anísio Teixeira.

rentes níveis de ensino e especialistas, também apontava para a organização de um forte movimento sindical.

Com a formação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe), em 1983, teve início uma importante mobilização por parte dos educadores na luta pela profissionalização e valorização do magistério. Na visão dessa entidade, o educador, visto como um profissional do ensino, é aquele que:

[...] tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (COMISSÃO NACIONAL DA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES, 1989, p. 8)

Em 1990 a Conarcfe foi transformada em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope)⁸, dando continuidade a um conjunto de lutas impulsionadas contra o teor técnico, instrumental e pragmático das políticas educacionais de formação postas pelo Estado no início dos anos 1990.

As propostas de profissionalização apresentadas pela Anfope, conforme Freitas (1999, p. 10-11), têm o conteúdo da base comum nacional como “um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização”.

Segundo a mesma autora, o movimento “construiu a concepção de *profissional da educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p. 3, grifos da autora).

A conceituação do que seja profissionalização para a Anfope está ligada às orientações pedagógicas, bandeiras e características do professor no âmbito da luta pelas questões postas pelo movimento, como no caso da afirmação de que “entende-se que a profissionalização do educador supõe a valorização dos profissionais, o que requer condições adequadas para o exercício da profissão, carreira e desenvolvimento de uma política salarial unificada” (FREITAS, 1999, p. 10).

⁸ “[...] paralelamente à perspectiva da Anfope, outros pesquisadores têm-se debruçado sistematicamente sobre a questão da formação de educadores e suas conclusões não coincidem e, por vezes, se contrapõem às teses defendidas no interior da Anfope” (SAVIANI, 2007, p. 1).

A profissionalização é bandeira histórica⁹ de luta dos professores, aliando-se a este fato a proposição das políticas de formação próprias das reformas educacionais dos anos 1990. Assim, de um lado temos a profissionalização historicamente requerida pelos professores a partir de uma dada organização (Anfope) e a profissionalização ofertada pelas políticas de formação atuais (CNE/MEC). Observamos, com isso, que a profissionalização se constitui em objeto principal de dois movimentos, que a conceituam de modo desigual.

Entender o afã pela profissionalização diante de diferentes interesses exige que a reflitamos acerca de uma história de embates expressa no presente por uma forte tendência ao alargamento das funções do professor e que modifica a essência do trabalho educativo, porque se atrela a uma formação de caráter meramente pragmático.

A formação de professores como questão epistemológica

Na perspectiva adotada para discutir a formação e a profissionalização de professores aliançada à epistemologia, levamos em conta que toda estrutura cognoscitiva do homem encontra-se fundada numa dada compreensão da realidade e que todo saber é elaborado e apropriado articuladamente com uma dada visão de mundo. Esta compreensão está atrelada a uma forma determinada e determinante de pensar a natureza, os homens, a sociedade e suas relações. No caso do trabalho educativo, invariavelmente é assumida alguma postura diante das situações de ensino, ancorando-se numa ou noutra forma de pensar os fatos, os fenômenos e o próprio conhecimento e sua acessibilidade.

Conforme já afirmamos, a profissionalização é uma preocupação acentuada em face das transformações ocorridas com o capitalismo em nível mundial nas últimas décadas e tematiza diversas reflexões sobre o papel da educação nos meios escolares e acadêmicos, em face das orientações das políticas educacionais em curso.

Neste caso, observamos a configuração de uma conjuntura que conforma a produção do conhecimento (MORAES, 2004), quando na produção

⁹ Durante os anos 1990 no Brasil, o processo de definição e implementação de políticas educacionais brasileiras, no que tange à reformulação dos cursos de formação de professores, constituiu-se numa contenda travada entre grupos a partir de uma forte disputa de projetos políticos, da qual participaram quatro grupos: CNE, Anfope e demais apoiadores, especialistas da educação e grupo abrigado pelo Manifesto dos Educadores Brasileiros (TRICHES, 2007).

acadêmica é introduzido um sistema de pensamento pautado no que se denominou de crise das ciências, em função da divulgação de uma nova racionalidade científica.

A denominação “crise das ciências” ou “crise dos paradigmas da razão” é atribuída pelo pensamento pós-moderno a um momento de negação da existência da objetividade científica e da afirmação de uma subjetividade que privilegia o universo privado em detrimento do universo público, passando-se a falar, entre outros, em multiculturalismo, respeito às diferenças e não mais em classes sociais.

Para Duayer e Moraes (1998, p. 63), este seria um momento de crise nas Ciências Sociais e na Filosofia, no qual aparecem propostas teóricas e metodológicas que “expressam a crise de confiança e a falência de uma determinada concepção de razão: a chamada razão moderna de corte iluminista. Razão que imaginou ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado em fatos.”

Ao pensar as relações entre sociedade e conhecimento no contexto do pensamento neoliberal, Duarte (2000, p. 73) assevera que:

O conhecimento individual, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. É também uma teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros.

A epistemologia explícita no ideário neoliberal estrutura-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento, que em sua expressão mais extrema funda-se num novo tipo de pragmatismo. Em última análise, considera-se que a verdade somente pode advir da prática e que a atitude de representar a realidade deve ser substituída pela indagação quanto à melhor forma de utilizá-la.

O pragmatismo e sua versão “neo”¹⁰, como concepção que designa uma nova fase, cujo pressuposto central assenta-se na impossibilidade de que o homem chegue a algum conhecimento objetivo, aliança à sua concepção

¹⁰ O neopragmatismo tem como representante mais influente o estadunidense Richard Rorty e como destaque sua obra *A filosofia e o espelho da natureza* (1994), de onde renascem múltiplos pensamentos, como o pragmatismo tradicional de Pierce, James e Dewey, a filosofia pós-analítica da linguagem (Quine, Sellars e Davidson) e a filosofia de Wittgenstein, Heidegger, Nietzsche e Derrida, bem como de teóricos como Kuhn e Putman (MORAES, 2003a).

tradicional a filosofia pós-analítica da linguagem¹¹. Rorty (1994) realiza “uma crítica radical ao conhecimento como representação, à verdade como conceito cognoscitivo resultante da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas, e à linguagem como meio transparente e literal, suposto veículo de idéias ‘claras e distintas’” (MORAES, 2003a, p. 171).

A orientação neopragmatista constitui elemento fundamental da concepção denominada anti-realista, realismo empírico ou o anti-realismo (DUAYER, 2003), e se caracteriza por um ceticismo e relativismo que, como uma concepção do campo da ciência, pressupõe neutralidade perante questões pertinentes à compreensão do mundo, apoiando-se numa epistemologia empirista que nega a ontologia (HOSTINS, 2006) como expressão dos sentidos e significados que produzem e estruturam a totalidade histórica, pondo em questão que os fatos científicos possam corresponder ao real.

Opõe-se ao anti-realismo o realismo crítico, que, sustentando-se no materialismo histórico, toma a ontologia como âncora do processo de conhecimento e das relações indivíduo-conhecimento-sociedade, e para a qual “o conhecimento não é uma construção. É, ao contrário, explicitamente entendido como apropriação da realidade objetiva, como reprodução dessa realidade no pensamento, mediada por um árduo processo de elaboração” (HOSTINS, 2006, p. 18).

A questão do conhecimento objetivo centrado na idéia de que ele é exclusivamente individual, fadado às circunstâncias, parcial e reduzido à percepção imediata, evoca “uma época, cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem e não querem mais expressar a realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata” (DUAYER; MORAES, 1998, p. 65-66).

A proposta de formação profissionalizante centrada na prática, conforme prevê o Decreto nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999a), entre outros, é reveladora da congruência com o substrato epistemológico que a orienta. Tardif, um dos defensores da retórica dos saberes, ao ponderar sobre esse tipo de formação destaca conhecimentos, competências, habilidades e saberes que os professores devem ter para o exercício da profissão. Tomando estes como guias para uma autoformação e conseqüente profissionalização, este

¹¹ A filosofia pós-analítica da linguagem, fundada no pragmatismo estadunidense e da qual compartilham diversos teóricos, estrutura-se fundamentalmente na crença da impossibilidade da verdade e na idéia de que somente a linguagem e as metáforas são comparáveis, e não os fatos.

autor postula que: “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...]” (TARDIF, 2002a, p. 113). É sob esse prisma que surge um modo de encarar a relação teoria e prática, denominado por Tardif (2002b, p. 225) de “epistemologia da prática profissional”. Segundo ele, “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2002b, p. 225, grifos do autor).

Entendendo que a tônica da formação de professores deve concentrar-se na própria prática, em detrimento do conhecimento teórico, científico, acadêmico, essa perspectiva é fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva¹², segundo a qual os professores seriam capazes de realizar uma reflexão sobre si e suas práticas, de forma que elas seriam o lugar original tanto da formação como da produção de saberes relativos à profissão (PERRENOUD, 2002). Tal argumento procura justificar a centralidade da aquisição de competências e não de conhecimentos.

Desse ponto de vista, segundo Perrenoud (2002), o professor deve tornar-se um formador cuja meta pedagógica são as necessidades e os problemas encontrados na prática, priorizando o desenvolvimento de competências em vista de uma aprendizagem entendida como transformação da pessoa, operada por uma postura de formador-treinador dirigida para a autoformação do aluno.

Opondo-se a estes pressupostos, Moraes (2003b) considera que estamos vivendo um momento em que, diante da prevalência do empirismo e da conseqüente marginalização dos debates teóricos, ocorre um recuo da teoria. Parafraseando Burgos, a autora afirma: “A celebração do ‘fim da teoria’ – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conhecimento corrente de ‘prática reflexiva’ – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999), da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo” (MORAES, 2003b, p. 153).

Ao alimentar a promessa de que a teoria, como reveladora da verdade, teria esgotado suas possibilidades explicativas da realidade – segundo

¹² O conceito de prática reflexiva começou a ser difundido com a divulgação das idéias de Donald Schön na década de 1980. O responsável pela penetração destas idéias no Brasil foi Antonio Nóvoa (FACCI, 2004)

os interesses do capital e, em particular, do tipo de formação profissional almejada pelas reformas educacionais –, o pragmatismo determina uma desvalorização do conhecimento científico. Por conseguinte, é secundarizada a teoria como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem.

Evidenciamos aqui o problema de que a educação, ao assumir uma postura pragmática, cética e relativista, acaba por negar a tarefa histórica e clássica de transmissão-assimilação dos saberes objetivos, aquilo que é pela ação pedagógica transformado em saber escolar e que justifica a existência da escola (SAVIANI, 1991). Passa a escola a adequar-se, a regular-se por uma lógica que se distancia da atividade educativa escolar como prática social ligada à atividade teórico-prática do professor, afastando-se de seus fins educativos formais e formativos.

Neste contexto, é a função que a epistemologia assume na formação de professores o elemento determinante do papel a ser desempenhado pelo trabalho educativo. Do nosso ponto de vista, ele se constitui como um ato intencional de produção direta, em cada indivíduo singular da humanidade produzida pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991). Levando-se em conta a tarefa da escola de transmissão-assimilação do conhecimento e as mediações operadas pelo professor entre o sujeito (do conhecimento) e os objetos de estudo (conhecimentos elaborados), destacamos o conceito de práxis como categoria central de toda análise histórico-social preocupada com a omnilateralidade da formação humana.

Para que realize mediações de caráter histórico, cultural e social capazes de produzir uma apropriação de conhecimentos pautada no significado essencial da atividade humana básica – ou seja, no trabalho –, o trabalho educativo necessita apoiar-se numa epistemologia que contribua coerentemente para a formação do professor, potencializando a compreensão e a atuação didática e pedagógica numa perspectiva de unidade teórico-prática.

Isso permite falarmos numa epistemologia da práxis em contraposição a uma epistemologia da prática profissional. A importância da unidade teórico-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento, e de uma conseqüente apropriação da estrutura objetiva da realidade, ganha significado quando há o reconhecimento do valor teórico da prática aliado ao valor prático da teoria.

A formação de professores como questão de conhecimento, tomada como campo situado no âmbito das relações sociais, enseja que a pensemos do ponto de vista da práxis, como categoria filosófica e historicizadora central e de interpretação do mundo, que possibilita que as relações exis-

tentes entre as coisas e os fenômenos não sejam cindidas, mas concatenadas a partir da unidade dinâmica que lhe concede formato próprio, ou seja, objetividade concreta (VÁZQUEZ, 1986).

Na ótica da transformação das condições objetivas de existência, o conceito de práxis como atividade social humana, como prática social e categoria fundamental para a compreensão dos processos de elaboração do conhecimento e de formação de professores, possibilita-nos uma aproximação das relações existentes entre o trabalho educativo e os fins sociais dessa atividade, uma vez que tomamos a prática social como ação consciente, pressuposto e alvo, fundamento e finalidade da atividade pedagógica (SCALCON, 2003).

A teoria como explicação e expressão da realidade, de interesses, finalidades e objetivos, deve posicionar-se “a respeito de *como deve ser* – no caso a educação –, que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é, não apenas retratadora, não apenas explicadora, não apenas constatadora do existente, mas é orientadora de uma ação que permita mudar o existente” (SAVIANI, 1985, p. 163, grifo do autor).

Neste sentido é que o conceito de práxis implica uma dada forma de interpretar do mundo e em possibilidades de transformá-lo. Este conceito rompe com a visão idealista, segundo a qual as coisas do mundo são oriundas da consciência do homem, bem como com uma concepção materialista mecanicista – que toma o conhecimento como reflexo do mundo exterior – e supera as visões ceticistas e dogmáticas, porque leva em conta a influência sofrida pelos dois pólos do movimento, o teórico e o prático, em face das mediações operadas pelo pensamento nos processos de elaboração dos conhecimentos e na compreensão dos fatos e fenômenos do mundo real.

No campo da teoria do conhecimento, a possibilidade de acesso à objetividade, do ponto de vista da práxis, supera uma abordagem abstrata do sujeito e do objeto, de sua objetividade e subjetividade, na medida em que busca apreender os nexos, conexão e contradições que se estabelecem na essência dos fenômenos, e não em sua mera aparência e abstração. (MARX; ENGELS, 1991).

A práxis, evidentemente dirigida para um determinado fim e como atividade social não puramente material, tem em seu ponto de partida a elaboração do conhecimento, ou seja, a compreensão, pelo homem, da realidade na direção da transformação das verdades práticas em verdades teóricas (VÁZQUEZ, 1986).

Nesta perspectiva, ao tomar a prática como critério da verdade, uma epistemologia da práxis diferencia-se de uma epistemologia da prática

porque não se limita às aparências, às impressões primeiras, à vivência espontânea. Ao contrário, leva em conta a essência da realidade captada pelo concreto pensado e em consideração ao movimento dialético de elaboração de conhecimentos que vai da prática à teoria, na procura da articulação entre o particular e o universal, entre a parte e o todo.

Em relação aos processos de formação do professor, a práxis assume no mínimo duas importantes funções: uma voltada para a transformação das condições sociais de existência humana e outra relativa à mediação que exerce entre o conhecimento e sua apropriação. No caso da transformação, o processo de apropriação do conteúdo teórico da ciência, pelo qual deve passar o professor no curso de sua formação em nível superior, caracteriza-se pela potencialidade que o domínio científico tem de fornecer instrumentos para que a atividade pedagógica se constitua em atividade consciente operada prospectivamente e mediante uma atitude teórico-prática unitária perante a apreensão do conhecimento, uma vez que o pensamento científico “reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõe o campo da realidade [...]” (DUARTE, 2003, p. 57).

A formação de professores, do ponto de vista da epistemologia da práxis, difere da epistemologia da prática preconizada por Schön (1987; 1997; 2000), fundamentalmente por ter a propriedade de não negar a dimensão teórica de seu próprio suporte.

O professor formado sob as condições propostas pela epistemologia da prática, própria das políticas educacionais atuais, ao assumir o caráter espontaneísta de sua atividade reduz seu saber profissional à mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, o que não permite a apreensão das articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado.

Um processo de formação que se funda, dirige e restringe ao trato instrumental de saberes voltados para a sobrevivência na vida cotidiana, mediante uma atitude auto-reflexiva e individualizada poderá, no limite, contribuir para que o professor se torne um administrador de estilos de vida úteis para a sobrevivência.

Quando não há compreensão do valor do trabalho educativo desempenhado pelo professor como agente social portador de possibilidades mediadas de transformação da realidade, por meio da transformação das consciências, a prática educativa acaba descaracterizando-se (FACCI, 2004), desvalorizando-se, desse modo, seu trabalho.

A função mediadora da epistemologia da práxis ganha prerrogativa para a formação dos professores por possibilitar a localização dos limites

de uma ação pedagógica fundada em processos de formação alienados e desumanizadores, porque assentados na hegemonia dos valores da classe dominante.

O processo de formação profissional ancorado na práxis torna-se mais significativo porque o domínio dos conhecimentos por parte do professor, operado pela apropriação científica, teórica e acadêmica de valores cognitivos e práticos, possibilita transformar a situação na qual vivem professores e alunos por um processo pedagógico de formação humana.

A epistemologia da práxis recusa-se a assumir uma “atitude passiva e desprovida de crítica diante da complexa dinâmica do dia-a-dia” (MORAES, 2007, p. 14), da realidade da história e da história da realidade, porque, para ela, a realidade não é criada pelo pensamento.

Os resultados da análise

Da análise empreendida a partir da busca de identificação da orientação pedagógico-epistemológica predominante na produção de autores que publicaram sobre a temática da profissionalização de professores nas revistas *Qualis* Internacional A entre os anos de 1996 a 2005, identificamos nos sete artigos selecionados duas formas distintas de apreensão do que seja profissionalizar professores.

De um lado, temos uma noção de profissionalização que toma o trabalho do professor a partir do reconhecimento da atividade educativa escolar como um processo particular de formação humana. Uma atividade específica e sistemática processada no campo da educação formal, guiada conscientemente e subsidiada por conhecimentos históricos, teóricos, acadêmicos e científicos. Deste ponto de vista, Arce (2001), de modo particular, atribui ao professor como função principal o ato de ensinar.

Arce (2001), Freitas (1999) e Weber (2003) são unânimes em tomar como trabalho profissionalizado aquele que conta com *status*, formação específica e valorização salarial.

O pensamento de Freitas (1999) e Weber (2003) coaduna no sentido de caracterizar a profissionalização do professor pelo domínio articulado dos conhecimentos pedagógicos e específicos da área, situados na totalidade dos conhecimentos socialmente produzidos, pautando-se numa concepção de educação que tem no trabalho pedagógico e na docência sua particularidade e especificidade, remetendo a prática pedagógica à tarefa histórica da educação escolarizada.

Para esta posição, profissionalizado é o professor que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos historicamente e difundi-

dos cientificamente e que possui um saber-fazer específico. A formação docente profissionalizada, mediante a tarefa do ensino às novas gerações, requer definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle e avaliação de desempenho.

Aqui, a profissionalização surgida pela compreensão de que a docência é o fundamento da identidade profissional do professor enseja uma formação consciente da responsabilidade histórica dos professores no engajamento de lutas pela transformação da sociedade brasileira. Nesta direção, o professor profissionalizado é aquele que domina conteúdos, conhecimentos pautados na história, relativos a um saber-fazer específicos. Existe profissionalismo quando há a compreensão de que o que identifica, caracteriza o professor, é o trabalho como docente (FREITAS, 1999; WEBER, 2003).

Em relação ao papel da prática na formação de professores, Arce (2001), Freitas (1999) e Weber (2003) indicam que a atividade no ensino deve ser guiada pelo domínio de conhecimentos teóricos e científicos adquiridos na instância universitária.

Ao criticar uma formação de caráter eminentemente prático e a supervalorização da experiência, Freitas (1999) ressalta a importância de os conhecimentos científicos da área serem parâmetros e princípios orientadores da formação de professores; Weber (2003) defende a indissociabilidade entre teoria e prática desde o início da formação.

Quanto ao papel do Estado na formação de professores, em face da especificidade do que analisa, Arce (2001) coloca em evidência o Estado como tendo responsabilidades quanto à definição do teor da formação profissional dos professores. Freitas (1999, p. 2) assinala importante questão quanto a seu papel – do que não se afasta Weber (2003) –, ao defender uma “política nacional global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério [...] que] contemple de forma prioritária no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes”.

Ao considerar o Estado no âmbito da definição do conteúdo e do formato da formação de professores, Weber (2003) o toma somente como agente legislador e normatizador, em vista de sua função de atender às necessidades sociais de educação escolar, em meio a processos de disputa por estas definições que ocorrem entre setores e segmentos sociais.

Partindo de uma concepção oposta a esta, evidenciamos uma compreensão de profissionalização em que o professor, entendido como um

prático-reflexivo, referencia sua atividade em competências específicas – conhecimentos, habilidades e atitudes –, em saberes profissionais. A prática reflexiva, como atitude naturalmente desencadeada pelos sujeitos na ação e em situações de conflito, incertezas e tomada de decisões, pressupõe o envolvimento do professor com a própria prática perante uma atitude de auto-reflexão e reflexão na ação.

A atitude reflexiva como fundamento para a profissionalização de professores, para seu trabalho e sua formação, configura para esta posição o saber e o saber-fazer no ensino. Privilegiando as narrativas dos professores acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho, em face das interações com as diversas realidades culturais, a profissionalização enseja uma formação contínua e autogerida (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005).

O conjunto dos saberes utilizados pelos professores no espaço de trabalho cotidiano para a realização de suas tarefas constitui a epistemologia da prática profissional, caracterizada como conhecimentos transitórios e pragmáticos voltados para soluções de situações problemáticas que contam com a improvisação e adaptação a situações novas diante das necessidades de mudança social.

A partir do modo como Garcia, Hipólito e Vieira (2005), Perrenoud (1999) e Tardif (2000) entendem o processo de profissionalização do professor, podemos observar o papel privilegiado que a prática desempenha perante a teoria.

No caso de Brzezinski e Garrido (2001), o conhecimento do professor é um saber que consiste em gerir informações disponíveis e adequá-las estrategicamente ao contexto da situação formativa, como um “saber agir em situação”; o “saber” e o “saber-fazer” são construções do sujeito, do professor. Partilham, portanto, estas autoras dos pressupostos que orientam a epistemologia da prática.

Quanto ao papel do Estado, Garcia, Hipólito e Vieira (2005) consideram que a este cabe a tarefa de gerir a identidade dos professores e regular suas condutas, definindo pelo discurso como devem agir. Perrenoud (1999) conforma-se com a idéia de que os Estados não possuem meios para prover a educação como em outros tempos, o que parece justificar a necessidade de que os professores venham a gerir sua formação contínua.

Vale considerar a verdadeira existência de conhecimentos tácitos, como aqueles efetivamente introjetados na ação humana; entretanto, atribuir saberes dessa natureza como base para a formação de professores é indicativo da constituição de uma escola que sonha o cumprimento de sua tarefa primordial: a socialização dos conhecimentos.

Entendemos que a prática reflexiva dedica-se a servir ao professor meramente como capacidade cognoscitiva voltada para o desempenho mais eficiente e produtivo das tarefas no trabalho, tal como postula o campo dos estudos voltados para a ergonomia cognitiva, ao preocupar-se com a reestruturação das relações humanas em face da introdução das novas tecnologias no trabalho.

Do caminho percorrido por nosso estudo, reiteramos que se acentuaram duas formas distintas, e por que não dizer antagônicas, de conceber a profissionalização: a prática pedagógica na formação de professores e o papel do Estado nesse processo.

Conclusões

Quando nos dispusemos a elencar como questão de pesquisa a identificação da orientação pedagógico-epistemológica na produção de autores que discutem a temática da profissionalização, inclinamo-nos a localizar o teor epistemológico presente em seus discursos, posto que nossa proposição apontou para a idéia de que a produção em análise vem sofrendo substancial influência do pragmatismo epistemológico.

Este ponto de vista reforça uma proposta de formação de professores orientada pela lógica do mercado que, travestida pela defesa de uma melhor qualidade de vida e de serviços, de direitos sociais e de empregabilidade, conduz à desqualificação, à desumanização e à degradação, porque submete o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado (DUARTE, 1993).

Depreendemos que a substancialidade dessa influência é vigorosa em quatro das sete produções analisadas, as quais incorporam a epistemologia da prática como fundamento da profissionalização do professor, posição representada pelo pensamento de Garcia, Hipólito e Vieira (2005), Perrenoud (1999), Tardif (2000) e Brzezinski e Garrido (2001). Entretanto, não menos vigorosa é a influência que sofrem as outras três produções (ARCE, 2001; FREITAS, 1999; WEBER, 2003), apoiadas numa perspectiva que toma a unidade da teoria e da prática como elemento fundante do conhecimento e da formação. Referimo-nos aqui à aproximação com a epistemologia da práxis, para a qual a teoria, sem nenhum privilégio, aprimora a prática mediante um diálogo em que ambas assumem uma atitude crítica de permanente revisão.

Finalmente, das reflexões realizadas pudemos inferir que as teorizações, seja dos reformadores, seja dos autores que sustentam pedagogicamente as reformas educacionais brasileiras, realçam o valor e o poder

da teoria, uma vez que, pela produção teórica, entre outros, estabelecem-se condições de disseminação de idéias e consensos. Em meio à depreciação do mérito da teoria, são os próprios pragmáticos que contraditoriamente nos dão os argumentos essenciais para reafirmarmos a razão, a verdade e os valores universais como passíveis de conhecimento.

Referências

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Washington, D. C., 2001. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/poverty/wdrpoverty/report/Pooverv.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec2208.txt>>. Acesso em: 17 out. 2007.

_____. **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 009/2001**, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF: CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15/98**, de 1º de junho de 1998. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16/99**, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de diretrizes nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior (última versão)**. Brasília, DF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Seminário internacional sobre desenvolvimento profissional e garantia de qualidade na educação**. Relatório Final. Brasília, DF, 1999c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://www.google.com/search?q=plano+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o&rls=com.microsoft:pt-br:IE-SearchBox&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117GGLR>>. Acesso em: 20 set. 2007.

_____. **Referencial curricular para a formação de professores.** Brasília, DF, 1997b.

BORGES, C. M. F; TARDIF, M. Apresentação. **Educ. Soc.** [online], v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000100002&lng=pt&nm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2005.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et americaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, p. 73-92, 1991. Disponível em : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/annee_fascicule.php?num_dat=1991>. Acesso em: 28 jan. 2007.

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.

CAMPOS, R. F. A reforma da formação inicial de professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educación y conocimiento:** eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile, 1992.

COMISSÃO NACIONAL DA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES. **Documento final.** IV Encontro Nacional Conarce, Belo Horizonte, jul. 1989. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_iv.doc>. Acesso em: 16 maio 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial de educação para todos.** Jomtien, 1990.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1996.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUAYER, M. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? In: Congresso de Economia Política, 8., Florianópolis, jun. 2003. **Anais...** Florianópolis: Centro Sócio-Econômico UFSC, 2003. p. 67-81. 1 CD-ROM.

DUAYER, M.; MORAES, M. C. M de. História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, 1998.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 31 maio 2007.

GARCIA, A. V. A **pobreza do homem**. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, mar. 2005.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

HABERMAS, J. **Toward a rational society**. Londres: Heinemann, 1972.

HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em Educação**: embates epistemológicos, dimensões ontológicas. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

KURZ, R. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MARIN, A. J.; SAVIANI, D. (Org.). Tema em destaque. Formação de professores *versus* formação de pedagogos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 13-14, jan./abr. 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p. 169-198.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et al. (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 53-71.

_____. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação**. Minicurso ministrado na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt17.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.

_____. Recuo da teoria. In: _____. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 151-167.

OFFE, C. **Trabalho e sociedade**. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. v. 1: A crise. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Escritório Regional da Unesco para a América Latina e o Caribe. Profissionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. “Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de la Educación en el periodo 1993-1996” y “Declaración de Santiago”. **Boletín del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe**, Santiago, n. 31, 1993.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, set.-dez. 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRUSSI, A. Profissão, vocação e medicina. **Política e Trabalho**, Natal, n. 16, p. 73-84, 2000.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates**. Primera parte. ago 2004. Disponível em: <<http://preal.org/docs-trabajo/vaillantn31.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2006.

REUNIÃO DO COMITÊ REGIONAL INTERGOVERNAMENTAL DO PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Promedlac V**. jun. 1993. Brasília, DF: MEC: Orealc-Unesco, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=119&Itemid=241>>. Acesso em: 28 maio 2006.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-12.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan/abr. 2007.

SCALCON, S. **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Educating the reflective practitioner: Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association**. Washington, D. C., 1987. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~russell/howteach/schon87.htm>>. Acesso em: 1º abr. 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

TARDIF, M. Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: SILVA, A. M. M. et. al. **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 112-128.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TRICHES, J. **Curso de pedagogia**: a hegemonia da docência. Relatório final de pesquisa Pibic/CNPq 2006-2007. Florianópolis: UFSC/CED, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 17-26.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 85, p. 1.125-1.154, dez. 2003.

