

NORA RUT KRAWCZYK

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Nora Rut Krawczyk e aprovada pela Comissão Julgadora em 10 de dezembro de 1993

Data: 10/12/93
Assinatura: [assinatura]

**A UTOPIA DA PARTICIPAÇÃO:
A Posição dos Movimentos Docentes na
Formulação da Política Educativa na Argentina**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993



521.0.213

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI.

Comissão Julgadora: -

Prof. Dr. J. A. S. V. S.

Francisco de Assis

Prof. Dr. J. A. S. V. S.

ELIEZEN RIZZO DE OLIVEIRA

[Signature]

A realização desta tese é o resultado de um conjunto de atitudes solidárias.

Tudo começou no cotidiano do valioso trabalho na FLACSO - Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales - e na força que meus colegas-amigos me deram para continuar me aperfeiçoando. Através do meu agradecimento à Cecilia Braslavsky e à Susana Vior, estendo o meu reconhecimento a todos que me estimularam na busca de novos conhecimentos.

Ao longo desta experiência de formação e pesquisa, a presença do Prof. Dr. Dermeval Saviani foi fundamental na qualidade e resultado do trabalho. Agradeço sua dedicação e sua cálida receptividade.

A minha vivência na UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - contou com o apoio constante dos professores, colegas e funcionários, o que permitiu consolidar minha formação teórica e adquirir uma visão mais ampla da questão educativa, incorporando outras problemáticas latino-americanas além da de meu país, a Argentina. Também foi valiosa a troca de idéias com professores de outras universidades, como Mirian Warde e Vanilda Paiva.

A acolhida que tive no Brasil me permitiu fazer amigos que marcaram minha vida, enriquecendo-me como ser humano. Através de meu agradecimento à Ali, Anette, Olga e à família Vega - Irene, Jorge, Diego, Lucas e

Tomas (minha família brasileira!) - estendo meu reconhecimento a todos os meus companheiros de viagem.

Agradeço também à Nadir, pelo seu apoio constante no dia-a-dia da vida acadêmica e à Raquel, Daisy e Geraldo pela sua paciência e cuidado na edição do texto final.

A MINHA MÃE

RESUMO

A problemática abordada nesta pesquisa retoma - uma vez mais - o debate sobre a relação entre Estado, sociedade e educação e o interesse em aprofundar o estudo das determinações sociais no processo de formulação e implementação de políticas educacionais, presente nas últimas décadas entre políticos e acadêmicos.

Nesta oportunidade, nossa proposta é analisar o comportamento dos docentes organizados no espectro mais amplo da dinâmica social que definiu o cenário de constituição da política educacional na Argentina, durante o período de 1983 a 1988.

Um dos setores-chave do fazer educativo é, obviamente, os docentes. Suas organizações atuam como canal de expressão nas diferentes instâncias do Estado e dentro da própria categoria, tanto sobre questões trabalhistas como sobre questões vinculadas diretamente à política educacional.

O período 1983-88 é especialmente significativo para a Argentina, porque teve início um processo de transição para a democracia e um momento de redefinição do possível para a sociedade, tanto pela eventual eficácia do sistema democrático para alcançar certas metas, como pelo fato de que ele supõe certas formas de ação e não outras.

A derrota negociada dos regimes autoritários em vários países latino-americanos e o início de uma longa e confusa fase de transição para a

democracia criaram a necessidade da retomada da discussão sobre a multiplicidade de significados contidos numa proposta democrática. Neste sentido, o debate girou em torno de duas questões: a alternativa entre a chamada democracia formal e democracia substancial, num primeiro momento, e o surgimento do conceito de democracia participativa como solução para aquele conflito.

Além disso, o termo participação apresentava-se como uma fórmula mágica que abriria caminhos para a consolidação da democracia, uma vez que poderia recuperar o ideal de justiça social, socializando a responsabilidade desse ideal, através do sistema político.

Nesse contexto, um dos temas mais controvertidos para a democracia moderna é o poder das organizações corporativas e o seu papel no processo político.

Sem dúvida, a proposta de democracia participativa do governo constitucional que assumiu a Argentina em 1983 caracterizou do modo particular a dinâmica de formulação da política educacional e as posições das diferentes forças sociais.

Além disso, recuperar o estudo dos movimentos docentes e do seu potencial transformador torna-se mais relevante na discussão político-educacional, desde que se leve em conta a debilidade e a desarticulação crescentes que caracterizam a crise dos partidos políticos tanto na Argentina como em outros países da América Latina.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

CAPÍTULO 1

Uma longa transição para uma escola democrática.....	16
-------------------------------------------------------------	-----------

1.1 A escola comum gratuita e laica.....	22
------------------------------------------	----

1.2 A construção de um sistema educacional diferenciado.....	28
--------------------------------------------------------------	----

1.3 O projeto peronista.....	36
------------------------------	----

1.4 As duas décadas posteriores.....	41
--------------------------------------	----

1.5 O projeto educacional autoritário.....	47
--------------------------------------------	----

CAPÍTULO 2

Os Docentes e o Governo de transição:

A democracia novamente em cena.....	55
--------------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 3

Os docentes e o Governo de transição:

as idéias em ação.....117

3.1 O Congresso Pedagógico Nacional.....127

3.2 Descentralização e regionalização educacional.....138

3.3 Democratização das oportunidades educacionais.....142

3.4 Democratização interna da instituição escolar.....145

CONCLUSÕES.....191

BIBLIOGRAFIA.....204

MATERIAL DE ANÁLISE.....213

INTRODUÇÃO

A decisão de realizar esta pesquisa nasceu de uma preocupação que tem me acompanhado há algum tempo: a de aprofundar o estudo das determinações sociais no processo de formulação e implementação das políticas públicas e, mais especificamente, da política educacional. Isso, porque penso que esta é uma das vias importantes de acesso à análise da relação Estado-sociedade dentro do âmbito educacional e das possibilidades de transformação.

Já se passou mais de uma década desde que os teóricos latino-americanos fizeram suas primeiras reflexões sobre as possibilidades históricas de uma democratização progressiva da educação sistemática oferecida a partir do Estado em consonância com a luta mais geral pela democratização da sociedade que, em última instância, implica a superação das estruturas capitalistas.

Essa postura histórico-crítica da educação sempre se esforçou por compreender a dinâmica contraditória própria do Estado capitalista, que deixa espaço para que em um sistema social baseado na desigualdade se possa pensar em uma escola que, de alguma forma, lute contra essas desigualdades.

Essa alternativa teórica revaloriza, assim, o espaço educacional como um espaço de conflito social e reconhece a necessidade de se estudarem as forças sociais que atuam na determinação dos resultados da ação educativa.

Nesta oportunidade, nossa proposta é compreender o comportamento dos docentes organizados¹ durante o processo de transição democrática - 1983-1988 -, por meio da análise de suas diversas tendências político-educacionais, no espectro mais amplo da dinâmica social que definiu o cenário de constituição da política educacional na Argentina, durante esse período.

Um dos setores-chave da atividade educativa é, claro, o docente. Suas organizações sindicais e não-sindicais têm em comum a intenção de influir nas decisões do Estado sobre questões trabalhistas e em outros aspectos diretamente vinculados à política educacional; e também a intenção de atuar como canal de expressão e formador de opinião entre os docentes e a sociedade em geral.

¹ *Entendemos por organização docente todas as estruturas ou entidades da sociedade civil que agrupam os educadores fora da estrutura institucional da escola e do sistema educacional. Essa ampla delimitação inclui organizações de natureza muito diferentes, como sindicais, profissionais, políticas, religiosas, culturais.*

O poder das organizações corporativas e seu papel no processo político constitui um dos principais temas de controvérsia na democracia moderna, com destaque para a questão da governabilidade das sociedades em que as corporações lutam para obter um lugar na formulação e implementação da política pública.

As análises políticas e acadêmicas a respeito do papel dos movimentos e sindicatos docentes que temos compulsado nos últimos dez ou quinze anos tendem, em muitos casos, a explicar a inserção dessas organizações no processo de democratização em termos de um compromisso político - quase sacerdotal - com "a sociedade", com "a educação" e com "o processo democrático instituído", compromisso esse imposto pela própria condição profissional do docente. Assim, essas análises acabam distinguindo dois estilos de comportamento entre as organizações docentes: umas que bloqueiam os processos de mudança; e outras que, ao contrário, estariam dispostas a participar desse processo.

Essa idéia de uma lógica unitária e utilitária da ação coletiva supõe as organizações de educadores como grupo de interesse que, por sua forma neutra, podem igualmente ser constituídas por interesses heterogêneos. Esses grupos teriam como finalidade proporcionar uma informação completa sobre a situação em questão, para facilitar a tarefa dos serviços administrativos e garantir a pertinência dos projetos, bem como buscar a

participação dos interessados na implementação das medidas projetadas e o consenso em relação a elas².

É evidente que essas conceitualizações tendem a obscurecer a realidade social por meio da prática intelectual de igualar aquilo que é desigual³. A noção de conflito surge aqui como uma modalidade de expressão de atores ou grupos que defendem critérios e objetivos diferentes e, às vezes, até opostos sobre um dado problema. Essa situação é mostrada como própria de uma sociedade pluralista na qual é difícil conciliar os interesses de todos. Desse modo, o estudo desses grupos assume um caráter instrumental, com vistas a uma intervenção racional sobre eles.

O comportamento das diferentes organizações docentes não pode ser reconhecido de acordo com a predisposição e vontade de participação dos docentes e organizações no plano abstrato. Isso porque tais organizações são mediadoras, são instâncias de intermediação de interesses e, portanto, também de conflitos sociais, político-partidários e ideológicos.

Já há duas décadas, tem se manifestado de modo crescente nas ciências sociais a preocupação com o estudo histórico da prática política dos interesses organizados no mundo contemporâneo, preocupação que estava ausente da conceitualização dominante de grupo de interesse. Esses trabalhos analisam as diferentes manifestações ao longo deste século e destacam a intervenção das mediações corporativas como peças de regulação econômica

² MEYNAUD, J. 1962

³ OFFE, C. e GERO, L. 1984

e de articulação do sistema político. Reeditam, assim, o confronto secular entre liberalismo e corporativismo, que hoje passa por novos crivos⁴.

O termo corporativo tem tido tradicionalmente e ainda conserva - no sentido comum e em algumas correntes teóricas e políticas de matriz liberal - uma conotação pejorativa. É associado com atitudes particularistas, egoístas e alusivas a uma máformação perversa, própria dos regimes autoritários ou atrasados.

Um dos pontos importantes da postura que sustenta essa revisão teórica é que apresenta as associações corporativas como constitutivas do desenvolvimento capitalista, como a expressão de algumas tendências contemporâneas de reação da sociedade contra o princípio de mercado, do domínio da competição, dos efeitos da industrialização e do desenvolvimento monopolista; mas também, e fundamentalmente, como organismos de negociação que implicam uma reorganização das relações existentes⁵.

Ao longo deste século, o corporativismo tem tido manifestações importantes em regimes autoritários, mas também tem estado presente em regimes democráticos. Este é o caso de alguns países da América Latina e, principalmente, das formações do capitalismo desenvolvido na Europa, onde o Estado do bem-estar social, instaurado no pós-guerra, promoveu a intervenção corporativa na nova ordem institucional pública como um dos pilares do capitalismo democrático.

⁴ SCHMITTER, P.; LEHMBRUCH, G. (coord.), 1982/LANZARO, J. 1987

⁵ LANZARO, J. 1987

Nas últimas décadas, com a retirada das ditaduras de muitos países da América Latina, esse tema tem sido um dos nós medulares dos processos de transformação democrática em curso: a reestruturação da economia e do Estado, a reestruturação industrial e as mudanças do sistema político.

Se retomarmos o debate mais global sobre a relação entre Estado, sociedade e educação, presente nas últimas décadas tanto na América Latina como na Europa e Estados Unidos, veremos que esse debate demonstra o interesse coletivo em encontrar diferentes caminhos de investigação que ajudem a aprofundar a compreensão do processo de formulação e implementação da política educacional no mundo contemporâneo.

A tendência geral desse debate na América Latina parece ter seguido, nos últimos vinte anos, duas linhas complementares, fato que gerou uma separação dos estudos existentes em dois campos: um interessado na questão da sociedade e política educacional e o outro, na questão do Estado e política educacional. No primeiro caso, insistiu-se no fortalecimento da sociedade frente ao Estado dominador. No segundo, recuperou-se teórica e politicamente a responsabilidade do Estado na qualidade e distribuição do serviço educativo.

Sem dúvida, em ambas as linhas de reflexão subjazem pelo menos duas experiências fundamentais. Por um lado, a de que o mundo latino-americano esteve desde sempre estruturado de modo estatal e, inclusive, pensado a partir do Estado. Por outro, a de que o sistema democrático fracassou em muitos países da América Latina. Na Argentina, esse fracasso

teve origem na década de 30 devido ao conflito social, à falta de autoconsciência dos cidadãos e dos setores sociais, às expectativas excessivamente altas com relação ao papel mediador que o Estado poderia cumprir, entre outros fatores. Continuou com uma sucessão de governos golpistas cada vez mais coercitivos que acabaram por inibir qualquer atividade, tanto ao nível do Estado como da sociedade em torno de interesses democráticos. Isso se legitimou com o argumento de que o desenvolvimento econômico, cultural e social era responsabilidade da sociedade e, mais ainda, das famílias e de cada um dos indivíduos. Enquanto isso, o Estado reservou para si o controle ideológico das diversas organizações sociais, políticas e educacionais.

A derrota negociada dos regimes autoritários em vários países da América Latina e o início de uma longa e confusa fase de transição democrática foram acompanhados pela retomada da discussão em torno da multiplicidade de significados contidos na proposta democrática, que passou a ocupar um lugar preponderante nos debates políticos e acadêmicos.

Na Argentina, tem início em 1983 um processo de transição que partiu de um regime autoritário e seguiu em direção a "uma outra coisa" de natureza incerta, mas sabia-se que começava com a instauração da democracia enquanto sistema político - quer dizer, uma gestão democrática dos assuntos públicos - e ficava por definir quais seriam suas metas e ideais⁶.

⁶ *Esse processo democrático inicia-se após dezessete anos de ditadura militar, com um pequeno intervalo de três anos de governo constitucional.*

A discussão fez com que se considerasse - em muitos casos - que o dilema central da fase de transição democrática na Argentina era a contradição democracia-autoritarismo, fato que deslocava o debate intrínseco ao Estado contemporâneo, ou seja, o das relações de produção e reprodução social.

Ao longo da história mundial, um momento crucial de reconstrução democrática foi o caso europeu do fim da Segunda Guerra. Essa reconstrução produziu-se num contexto econômico, político e cultural que estimulou a adoção de políticas de expansão econômica com o propósito de garantir o crescimento econômico, o pleno emprego e uma melhoria sustentada dos níveis de vida das maiorias nacionais.

Por outro lado, na década de 80, as condições que acompanham a transição democrática na Argentina e em outros países latino-americanos são muito mais adversas do que as enfrentadas pela Europa do pós-guerra. A dívida externa que obriga a exportação de capitais (sobretudo para os Estados Unidos), as políticas econômicas recessivas, a sobrevivência de atores autoritários que se acomodam à espera de tempos melhores e um clima mundial de relativa estagnação no crescimento econômico, tudo isso configura uma constelação de circunstâncias muito pouco favoráveis ao êxito de uma transição democrática⁷.

Muitas vezes se disse que o desafio enfrentado pela Europa do pós-guerra foi salvar o capitalismo sem abandonar a democracia. Seria

⁷ BORON, A. 1992

possível dizer agora - como afirma José Nun - que, o problema dos liberais da nova geração é, pelo contrário, salvar a democracia sem abandonar o capitalismo⁸.

Esse período coloca-nos frente a frente com aquela discussão tão antiga mas sempre presente em torno dos limites e potencialidades reformistas do Estado democrático nas sociedades capitalistas, em que se debatem os poderes e funções do Estado e da sociedade. Em outras palavras, trata-se de compreender as possibilidades e limites de um capitalismo democrático na América Latina.

A volta ao sistema democrático teve que vir necessariamente acompanhada - pelo menos do ponto de vista formal - da abertura em relação aos interesses sociais e da participação dos próprios interessados nos processos de decisão. A participação transforma-se, assim, numa palavra de ordem: ninguém discute suas necessidades ou virtudes específicas. A participação dos sujeitos individuais e coletivos nos assuntos públicos é um traço básico do conceito moderno de democracia.

O capitalismo é o primeiro sistema social da história que convoca todos os setores sociais para participar das relações de poder, em nome da liberdade e igualdade entre os homens. Assim, o indivíduo fica obrigado a participar do mercado para realizar contratos de salários e também a participar no âmbito político e social, por meio de diversas formas, que vão sendo geradas historicamente.

⁸ NUN, J. 1991

Depois de muitos anos em que movimentos de várias nacionalidades reivindicaram novos modos e espaços para fazer política e que diferentes governos fizeram sua a idéia de que deveria haver uma participação dos cidadãos na formulação de decisões governamentais, a participação passa a ser incorporada pela teoria política como um comportamento que define um tipo específico de capitalismo democrático ou de democracia liberal⁹.

A idéia de democracia como participação parte da premissa que ***uma sociedade plenamente democrática requer um controle político democrático da utilização que se faz do capital acumulado e dos recursos naturais restantes da sociedade***¹⁰. Ora, se a substituição da imagem do homem como consumidor e uma grande redução das diferenças sócioeconômicas são requisitos prévios para a democracia participativa, tem-se a sensação de que estamos presos a um círculo vicioso porque, como afirma o próprio Macpherson, é pouco provável que se possa conseguir qualquer desses dois requisitos sem uma participação democrática muito maior do que a que existe no capitalismo atual¹¹.

Essa afirmação é um alerta, também, sobre a seguinte questão: uma proposta política de participação social supõe que a sociedade tome parte nas decisões para que estas sejam cada vez mais democráticas. No entanto, um dos riscos de um sistema democrático participativo no capitalismo atual é que a convocação à sociedade, mencionada acima, resulte simplesmente

⁹ MACPHERSON, C B. 1982

¹⁰ MACPHERSON, C B. 1982, pg.133.

¹¹ MACPHERSON, C B. 1982

numa estratégia política de legitimização e consenso; ou - o que seria ainda mais perverso - um mecanismo para encobrir processos de privatização ampliada, com a transferência da responsabilidade do Estado para instâncias particulares.

Em ambos os casos estar-se-ia, por um lado, deslocando o compromisso de liberdade e igualdade entre os homens - que a proposta democrático-liberal contraiu historicamente com a sociedade - para uma democracia participativa. Trata-se de algo assim como um mecanismo de socialização das promessas não cumpridas que pode desembocar em um processo de privatização da satisfação das necessidades coletivas, pela transferência de responsabilidade do Estado, responsabilidade que lhe fora atribuída pelo próprio liberalismo.

Por outro lado, seria assim possível neutralizar as contradições de classe, permitindo contrabalançar e inibir estratégias de intervenção e organização próprias da sociedade civil.

Esses comportamentos, onde os indivíduos são chamados a participar e ao mesmo tempo inibidos nessa participação, podem ser interpretados como a expressão de uma luta entre diferentes processos históricos simultâneos. Por um lado, uma disputa entre os direitos liberais clássicos de representação em relação ao poder do Estado e sua necessidade histórica de se transformar em direitos de participação. E, por outro lado, uma contenda entre esses direitos de participação contidos em mecanismos institucionais de legitimização e a constituição progressiva de um poder social

investido de forças que procuram intervir de maneira efetiva nas decisões do poder estatal.

O processo em questão aqui é particularmente fértil para o estudo do comportamento dos movimentos docentes porque, sendo um dos pontos-chave da transição a possibilidade de um compromisso entre capitalismo e democracia, a recomposição das forças sociais e políticas e a redefinição da cidadania passam a ser princípios orientadores importantes desse processo.

Pelo que dissemos até agora e em decorrência das demandas sociais geradas em tantos anos de autoritarismo e recessão, o processo de redemocratização na Argentina - assim como em outros países da América Latina - foi acompanhado pela retomada do debate em torno do pluralismo, do corporativismo, da estrutura e funções do Estado. E a educação, elemento essencial de socialização e estreitamente vinculada aos direitos civis, políticos e sociais da cidadania, foi influenciada de forma direta por essa discussão e suas consequências¹². É nesse quadro que se insere a problemática do comportamento dos movimentos docentes, objeto deste trabalho.

Os processos de elaboração da política educacional são difíceis de se visualizar, só sendo possível estudá-los a partir de sua reconstrução analítica. No presente estudo, optei pela análise das propostas e ações dos docentes organizados como uma forma de oferecer elementos interpretativos que pudessem contribuir para essa reconstrução.

¹² PAIVA, V. 1992

Para isso, decidi recorrer à análise dos documentos disponíveis dos sindicatos docentes da Capital Federal, Provincia de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé e Neuquén, em representação das diferentes regiões do país¹³ e dos outros movimentos docentes não-sindicais. Em ambos os casos complementei a informação obtida com entrevistas feitas com elementos-chave dessas organizações e dos governos nacional e provinciais, para indagar e esclarecer algumas questões apresentadas de forma confusa nos documentos.

Os movimentos docentes estudados foram os seguintes:

- Confederación de Maestros y profesores (CAMYP)
- Federación de Educadores Bonaerenses (FEB)
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)
- Unión de Docentes Argentinos (UDA)
- Unión de Trabajadores de la Educación de Rio Negro (UNTER)
- Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA)
- Asociación Docentes de Enseñanza Media y Superior (ADEMYS)
- Unión de Maestros Primarios (UMP)

¹³ Cada provincia possui pelo menos um sindicato docente, porém muitos deles não dispõem de documentos suficientes que poderiam permitir a análise de suas posturas. Por isso, por exemplo, o norte do país não aparece representado neste estudo.

- Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC)
- Asociación de Maestros Privados (AMP)
- Asociación Magisterio Santa Fé (AMSAFE)
- Academia Argentina de Educación
- Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC)

Como veremos mais adiante, a organização e interpretação do material coletado permitiram diferenciar quatro tendências no papel político-educacional dos docentes organizados. Nesse sentido, é preciso esclarecer que, embora minha intenção tenha sido trabalhar com as diferentes posições coexistentes em cada um dos movimentos, poderemos ver que na maioria dos casos é possível associar cada uma das tendências a determinadas organizações. Isso se deve principalmente ao fato de que em geral a produção escrita disponível refere-se às posições hegemônicas em cada um dos sindicatos e, além disso, porque em muitos casos as correntes internas que perderam as eleições para assumir a direção separaram-se e constituíram novas organizações.

De sua parte, a situação dos movimentos docentes não-sindicais foi diferente, uma vez que eles se constituíram a partir de princípios político-educativos específicos e em defesa de determinadas propostas para esse âmbito.

Ora, para compreender a problemática dos docentes organizados e seu papel, é preciso reconstruir, em primeiro lugar, o

quadro histórico argentino de democratização da educação através do debate e propostas político-educacionais, que se iniciam com a constituição do Estado nacional (Capítulo 1). Em seguida, serão analisadas as características do governo de transição e como se situam os movimentos docentes em relação à reconstrução do poder político que envolveu o chamado à participação (Capítulo 2). Por último, procura-se compreender o modo como se efetivou esse chamado no caso da formulação político-educacional e as propostas em debate.

□

UMA LONGA TRANSIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Duas características da educação argentina costumam chamar a atenção dos educadores em outros países da América Latina: o alto índice de alfabetização e a valorização da escola estatal por parte da população mais pobre.

Essa situação não é exclusiva deste país, sendo, própria também de outros países latino-americanos como Chile e Uruguai entre outros. Embora não exclusiva da Argentina, essa percepção da situação educacional esboçada no parágrafo acima é correta. Por exemplo, é evidente que o aumento constante da matrícula na escola primária e dos índices de escolarização desde o século passado - inclusive em períodos de forte recessão econômica e de crise política e social como o vivido recentemente durante o governo militar de 1976-1982 - refletem uma consciência generalizada da população quanto à necessidade absoluta da educação formal. No caso argentino, como veremos mais adiante, o

crescimento da escola pública esteve desde o início associado aos setores interessados em conseguir maiores e melhores níveis de participação política da população.¹

Sendo assim, como se explica que a Argentina e outros países latino-americanos se encontrem hoje diante dessa realidade educacional, tendo sofrido, como o conjunto dos países da região, mudanças históricas em que, entre outras, a política estatal orientou-se para a diminuição da oferta de oportunidades educacionais, tanto no aspecto quantitativo como qualitativo?. Como já foi assinalado em diversos estudos, encontramos entre os diferentes países da América Latina um alto grau de homogeneidade no plano ideológico que se reflete nos postulados educacionais, mas que não se observa de imediato na realidade dos mesmos².

Essas investigações sustentam também que a particularidade de cada um dos países tem a ver com os processos internos que acompanharam a orientação do crescimento econômico de toda a região para o mercado internacional. As características desses processos resultaram da articulação entre a estrutura sócioeconômica, demográfica e cultural de cada um deles.

Em alguns países, como no caso da Argentina, partiu-se de uma população escassa, com um grau relativamente baixo de diferenciação cultural e que já havia conseguido estruturar um Estado nacional com capacidade para impor determinadas políticas e redistribuir parte dos excedentes gerados pela atividade exportadora e onde os princípios teóricos da educação popular viram-se traduzidos em realidade com um grau de significação relativamente alto. Por

¹ WEINBERG, G. 1987/ TEDESCO, J. C. 1982

² WEINBERG, G. 1987

outro lado, nos países onde a atividade exportadora se expandiu sem modificar o tipo de relações pré-existentes e seus benefícios não se distribuíram pelo conjunto da estrutura social, a situação educacional não se viu modificada³.

Examinando os bastidores da história argentina, encontramos no início do século XIX um de seus primeiros momentos-chave. Entre aproximadamente 1813-1850, representantes dos primeiros governos independentes da Espanha fundaram escolas públicas para que as crianças aprendessem a ler, escrever e contar. A política educacional que se seguiu à independência tinha como propósito a educação de toda população para poder consolidar sua autonomia.

As tentativas de promover a escola pública postas em prática no início do século XIX deixaram como legado idéias e propostas que tiveram seus primeiros resultados na alta percentagem de incorporação da população em idade escolar entre 1850 e 1870. Esse aumento da matrícula na escola primária foi provocado por dois aspectos fundamentais: por um lado, o aumento da demanda de escolarização em consonância com as novas condições da vida urbana e com a necessidade de socialização política e cultural; por outro, a participação ativa por parte do Estado nacional.

Seria possível dividir a história argentina em três grandes períodos: a época colonial, até 1810; a época da independência e das lutas civis, até 1880; e a Argentina contemporânea.

Ora, diversos estudos coincidem ao assinalar a década de 1880 como o momento em que se consolida o debate educacional atualmente vigente.

³ RAMA, G. (Coord.), 1987

O projeto da geração de 80 foi converter a Argentina do século XIX num Estado capitalista de acordo com o modelo dos países industrializados, participando do mercado internacional por meio da exportação de matérias-primas semiprocessadas e da importação de produtos manufaturados. Para isso, foi preciso adotar determinadas medidas políticas, econômicas e sociais que permitissem a expansão do poder estatal e a consolidação de uma população formada por contingentes imigratórios de diversos países europeus e, portanto, com pouca uniformidade cultural⁴.

Até 1970, o país participou de um processo de modernização característico de toda a América Latina, com a diferença que, na Argentina, esse processo se iniciou bem antes da Colômbia, Brasil ou Equador, por exemplo.

Como consequência desse processo de modernização precoce, a Argentina obteve até 1970 resultados alentadores no que diz respeito à maioria dos indicadores de desenvolvimento econômico e social. Tradicionalmente, a Argentina apresentava, por exemplo, uma das percentagens mais altas de trabalhadores assalariados de toda a América Latina. Nem os trabalhadores rurais, nem o trabalho autônomo tinham uma presença significativa na sociedade argentina, o que dava ao setor assalariado - e mais especificamente ao operariado industrial - uma cota importante de poder. Outros indicadores desse desenvolvimento precoce manifestaram-se nos altos índices de escolaridade e nos baixos índices de mortalidade infantil alcançados.

Por isso, em geral tem-se a imagem de que a Argentina é um país de desenvolvimento educacional muito superior ao dos demais países da América

⁴ TEDESCO, J. C. 1982

Latina. Essa suposição baseia-se no processo relativamente precoce de expansão do ensino primário obrigatório que ocorreu no país, associado desde o início aos setores interessados em conseguir níveis maiores e melhores de participação política da população⁵. Em consequência desse processo, a Argentina esteve até o início da década de 50 entre os países com os índices de escolarização mais elevados e cuja população adulta tinha o maior número de anos de escolaridade⁶.

A história argentina demonstra que os setores hegemônicos confiaram - em fins do século passado - no papel da educação escolar dentro do processo de construção do Estado nacional; muitos anos depois, no processo de unidade nacional e na erradicação de "ideologias forâneas"⁷e, posteriormente, no desenvolvimento industrial.

No entanto, anos depois, o desenvolvimento do capitalismo na Argentina entra, como diz Portantiero, *num tobogã de desacumulação*⁷. Em 1975, um analista resumia assim os traços centrais desse futuro negativo: ***As empresas nacionais são frágeis e as empresas fortes são, em sua maioria, estrangeiras. A burguesia nacional não pode constituir um programa de integração com o sistema de grandes empresas multinacionais que seja ao mesmo tempo economicamente rentável e politicamente aceitável. Na falta de tal programa, associa-se a programas alheios de diferentes correntes ideológicas. Nessas condições, de capitalistas fracos e sindicatos fortes, o capitalismo argentino é necessariamente uma experiência tortuosa e contraditória***⁸.

⁵ TEDESCO, J. C. 1982

⁶ RAMA, G. (Coord.), 1987

⁷ PORTANTIERO, J. C. 1985. Pg. 73

⁸ CANITROT, A. 1975. Citado em PORTANTIERO, J. C. 1985. Pg. 74

Ora, o desenvolvimento histórico argentino caracteriza-se também por setenta anos de alternância entre governos de direito e governos golpistas. Assim, a partir de 1930 nunca se concluíram dois períodos consecutivos de governo de direito. Os períodos institucionais de maior duração foram os de 1916 a 1930, com hegemonia da "Unión Cívica Radical" (UCR), e de 1945 a 1955, com hegemonia do "Partido Justicialista" (PJ).

Ao longo da história argentina, demonstrou-se que as Forças Armadas e setores importantes da sociedade civil foram os responsáveis pela instabilidade das instituições democráticas. A maioria dos golpes de Estado contou com o apoio de grupos que, abstendo-se da participação política dentro do sistema, optaram pela atuação nas sombras, enveredando por caminhos abertamente opostos ao sistema democrático.

Assim, o último período de governo militar - iniciado em 1976 e terminado em 1982 - foi o produto de uma geração autoritária e repressiva de diversas forças sociais diante do avanço de posturas radicais e de lutas dos trabalhadores e dos estudantes nos anos anteriores. Durante a década de 60 e a primeira metade da de 70, o país havia vivido um processo crescente de mobilização popular, vinculado à recorrência de uma crise política protagonizada pela ingovernabilidade das massas e possibilitada pela indefinição hegemônica dos setores dominantes nos âmbitos político, econômico e cultural.

A força do movimento operário assentava-se em sua história de luta e organização; mas também, e fundamentalmente, na homogeneidade das classes subalternas. O predomínio considerável dos assalariados entre os

trabalhadores e dos operários entre os assalariados expressava o núcleo de uma homogeneidade básica.

Seria por demais pretensioso tentar traçar aqui em poucas páginas uma história da educação argentina. No entanto, o período que é objeto desta tese - como qualquer outro - pertence a uma história e é nela que adquire inteligibilidade. Conscientes dessa situação, tentaremos resgatar rapidamente algumas tendências e propostas do debate político-educacional em relação ao projeto político, social e econômico vigente - em especial durante o governo militar de 76 a 82 - que nos permitam compreender melhor a situação educacional a que a Argentina chega em 1983 e a proposta do novo governo constitucional.

1.1 A ESCOLA COMUM GRATUITA E LAICA

As últimas décadas do século XIX e o início do século XX tiveram uma importância básica na educação argentina, porque se desenvolveu nessa época um debate político-educacional cujas principais questões e orientações mantêm-se vigentes.

É assim que o debate educacional da década de 80, que tem sua expressão máxima no Congresso Pedagógico de 1882, surpreende-nos por sua semelhança em relação aos problemas e contradições da discussão educacional de hoje. Pode-se afirmar, sem risco de cair no exagero, que as principais

orientações, reformas e contra-reformas, avanços e retrocessos dos anos subsequentes foram definidos no projeto educacional resultante das lutas hegemônicas do final do século passado.

O Congresso Pedagógico de 1882 realiza-se num momento histórico da maior importância, tanto no plano interno como no plano internacional. Por um lado, a burguesia européia estava preocupada com a internacionalização de seu sistema de produção e, ao mesmo tempo, de sua imagem do homem e suas concepções de mundo. Por outro lado, na Argentina, os debates giravam em torno da definição de estratégias que assegurassem o progresso do capitalismo, tomando como modelo determinados países e apropriando-se do debate dos mesmos⁹.

A estratégia hegemônica definida do ponto de vista econômico foi a da complementaridade e dependência da Argentina com relação aos países industrializados avançados. Isso fez com que se concentrassem os esforços para incorporar a produção agropecuária ao mercado mundial e receber em troca produtos industrializados dos centros mais desenvolvidos. Para isso, foi necessário incorporar um contingente importante de mão-de-obra imigrante, expandir a área aproveitável pela produção agrícola e desencorajar as tentativas de criação de indústrias locais que pudessem pôr em risco o acordo fechado sobretudo com a Inglaterra¹⁰. O liberalismo econômico levantava a bandeira da paz e administração como meio de incorporação da Argentina - enquanto celeiro do mundo - ao mercado internacional¹¹.

⁹ CUCUZZA, H. 1986

¹⁰ TEDESCO, J.C. 1980

¹¹ TEDESCO, J.C. 1980

A transformação demográfica vivida durante anos como consequência da importante imigração europeia que se concentrou em Buenos Aires e em outros centros urbanos, acelerando o processo de urbanização do país e a migração de massas de camponeses para as cidades, foi acompanhada pela transformação da estrutura social, pelo crescimento da classe operária e pela consolidação progressiva da classe média urbana.

Esses grupos de imigrantes europeus, muitos dos quais já tinham um certo grau de formação em seu país de origem, embora não necessitassem de uma maior capacitação para o processo econômico ao qual estavam se incorporando, reivindicavam o direito à educação como forma de mobilidade social e de incorporação ao poder político¹².

Pode-se sustentar, como já fizeram vários autores, que para operar as mudanças ocorridas nesse período não foi preciso recorrer-se à formação de recursos humanos junto à população. As inovações na estrutura do sistema educacional orientaram-se fundamentalmente para os aspectos capazes de possibilitar a satisfação de necessidades e funções políticas. O poder político estava na época concentrado nas mãos de um setor reduzido que tendia a ampliar a autoridade do Estado e garantir seu poder, impedindo, ao mesmo tempo, a renovação legítima de seus membros. Corrupção e eleições fraudulentas eram práticas correntes no âmbito estatal.

Claro que este não era o único projeto de país. Havia também outra Argentina desejada, disposta a realizar ações tendentes a promover o

¹² TEDESCO, J.C. 1980

desenvolvimento industrial, a colonização agrária, o frigorífico argentino, o povoamento do deserto. Mas essa Argentina começava a ser derrotada.

No entanto, ambos os projetos foram expressos no Congresso Pedagógico e tinham em comum o interesse no fortalecimento do Estado, da unidade nacional e da formação da cidadania. Tudo isso resultou num projeto pedagógico com contradições que logo se fizeram sentir na Argentina moderna¹³.

Em linhas gerais, podemos dizer que o pensamento hegemônico da época expressava-se na suposição de que um "povo educado" era condição necessária para a ordem e o progresso da sociedade argentina e que se devia consolidar o sistema democrático de governo por meio da formação da cidadania. Portanto, o governo deveria assumir essa responsabilidade para poder controlar o processo de socialização, garantindo a unidade nacional e a formação da elite política.

A antinomia Estado docente versus Igreja docente encobria-se no Congresso Pedagógico sob a antinomia Estado docente versus família docente.

Para os liberais, a Igreja significava um retrocesso em relação às luzes do progresso, da ciência e da indústria. Para os católicos, os avanços dos liberais simbolizavam o livre pensamento e o anarquismo¹⁴.

É possível que a crescente perda de influência da Igreja católica sobre a elite dirigente tenha sido causada pelo fato de que sua orientação se opunha às tendências de participação do país no mercado mundial.

¹³ CUCUZZA, H. 1986

¹⁴ CUCUZZA, H. 1986

Enquanto a Igreja tratava de garantir a influência crescente do Estado revestindo-o de legitimidade religiosa, os liberais procuravam eliminar a vigência do catolicismo nas escolas públicas. Os liberais justificavam a penetração do laicismo na escola primária com o argumento da presença de grandes grupos de imigrantes, embora, na realidade, estes fossem também católicos. Esses conflitos expressaram-se num confronto direto na discussão durante o Congresso Pedagógico¹⁵.

Sancionada a Lei 1420¹⁶, a Igreja se propôs a elaborar estratégias de oposição; no interior do país, iniciou uma campanha de resistência a certas medidas e a manifestações de tipo liberal. A primeira manifestação dessa campanha foi em Córdoba, quando, por meio de uma pastoral, proibia-se aos católicos de enviar seus filhos à escola normal, cujos professores eram protestantes¹⁷.

O projeto de obrigatoriedade do ensino não enfrentou grande oposição. O debate desenvolveu-se em torno de diferentes aspectos gerados a partir daí, por exemplo, a obrigatoriedade do jardim da infância, que não chegou a se efetivar, e o número de anos de escolaridade obrigatória.

Como veremos mais adiante, esse debate irá se manter em diferentes momentos da história argentina, quando surgem várias tentativas de diminuir os sete anos de educação obrigatória e os sucessivos esforços para evitar a redução dessa obrigatoriedade.

¹⁵ TEDESCO, J.C. 1982

¹⁶ *Lei 1420: Sancionada em 1884, define a escola primária como comum, gratuita, laica e obrigatória.*

¹⁷ TEDESCO, J.C. 1980

A escola proposta, que logo receberia o adjetivo de tradicional, era uma escola com fins abrangentes, vinculados à prática política, social e econômica. Cabia à ciência oferecer os conteúdos a serem ensinados, permitindo que o aluno acesse ao saber elaborado em finais do século passado (língua, matemática, história, geografia e ciências naturais). A ciência era objeto de um forte otimismo, sobretudo as ciências naturais, com a convicção da existência de uma verdade objetiva que se impunha à natureza como à sociedade.

Foi também alvo de debate no Congresso Pedagógico de 1882 a má qualidade dos docentes e previu-se a criação de escolas normais com o propósito de preparar adequadamente os futuros professores. No entanto, a evolução da matrícula nas escolas normais foi muito lenta; segundo as mesmas autoridades, essa situação devia-se à falta de perspectivas oferecidas por essa carreira, que era terminal e não permitia uma continuação nos estudos superiores.

Embora as autoridades manifestassem uma preocupação com essa situação, não se registrou qualquer medida significativa para melhorar as condições do professor e, portanto, para fomentar os estudos para sua formação. Tedesco associa esse desinteresse em prestigiar a carreira do magistério à origem social dos professores, provenientes dos setores médios baixos¹⁸.

Essa política educacional de expansão da educação primária e sua orientação humanista e enciclopedista - imposta em primeiro lugar pela oligarquia governante e defendida em seguida por seus adversários - viu-se

¹⁸ TEDESCO, J. C. 1982

confrontada com a intenção dessa mesma oligarquia de reformular essa orientação, introduzindo novas modalidades; mas encontrou a oposição eficaz dos setores médios.

Por meio dessa breve síntese do debate educacional, que desemboca na consolidação de um modelo de escola pública -obrigatória, comum, laica e gratuita - aceito pela sociedade argentina, pode-se observar o predomínio da intenção política e ideológica em relação ao papel da escola e o otimismo quanto à sua capacidade de levar a termo sua incumbência.

1.2 A Construção de um sistema educacional diferenciado

A história argentina demonstra que os setores hegemônicos propuseram-se a consolidar um sistema educacional de massas e, ao mesmo tempo, diferenciado. Devido à forte demanda social que, junto com a intenção do Estado, promove o processo de expansão educacional, os setores dominantes não duvidam da necessidade de elaborar mecanismos para que essa expansão não assuma, diante da pressão social, rumos inesperados. Tampouco duvidam da necessidade de reservar um determinado circuito educacional para a formação da elite dirigente que, no início do século, era formada pelos setores oligárquicos e que logo foi incorporando pouco a pouco os setores médios da sociedade argentina.

Por sua vez, a luta dos professores começou no início deste século¹⁹, quando diversas organizações de educadores manifestaram-se em defesa da dignificação da escola pública e da carreira docente²⁰. Preocupados com a diferenciação entre as províncias de acordo com os recursos que estas possuíam para assegurar a educação primária em seus respectivos territórios, diferenciação esta que resultava também numa situação trabalhista segmentada dos educadores em todo o país, reivindicavam uma subvenção nacional destinada exclusivamente à construção de escolas, à aquisição de livros e ao pagamento dos professores.

Essas estratégias de diferenciação tomaram, ao longo dos anos, diferentes formas. Algumas delas expressaram-se - e expressam-se ainda hoje - na deterioração progressiva de determinados conjuntos de escolas dentro do sistema público em cada um dos níveis que, por diferentes motivos, são as mesmas escolas às quais acedem os novos setores sociais que se incorporam ao sistema educacional. Outras expressam-se em projetos educacionais concretos, como a proposta de formação da escola intermediária, por trás da qual está o propósito de encurtar o período de obrigatoriedade e os projetos de profissionalização do nível secundário em suas diferentes versões. No entanto, a forte oposição faz com que esses projetos passem por reviravoltas mas não cheguem a se efetivar.

¹⁹ A "Confederación de Maestros y Profesores" (CAMYP) surgiu em 1916. Desde sua fundação, manifestou-se em defesa da escola pública, comum, obrigatória e laica, além de levantar reivindicações da categoria para a dignificação do educador enquanto profissional.

²⁰ CTERA, 1983

Podemos dizer, então, que o processo de diferenciação nos níveis do sistema educacional inicia-se junto com e em resposta à incorporação dos novos setores sociais a cada um deles; e que, no caso dos ciclos secundário e superior, esse processo se consolida muito antes que eles tenham realmente se massificado.

No final do século passado, assume especial importância o movimento favorável à reforma do sistema educacional com vistas a orientações técnicas. Foi então que alguns setores da oligarquia alegaram que o sistema educacional estava formando um contingente de quadros políticos que o aparato oficial não podia absorver. Diante dessa situação, a alternativa proposta foi a diversificação dos estudos para modalidades técnicas que afastaram da via política um setor importante dos que chegavam à escola secundária²¹.

A partir de 1890, afirma Tedesco, ***o problema central da política educacional parecia consistir em estruturar uma forma adequada para a incorporação ao sistema educacional tradicional de certas orientações modernas. A necessidade dessa incorporação não surge como produto exclusivo das exigências da estrutura de produção; pareceria, inclusive, que este foi um motivo menor comparado aos motivos ligados aos problemas criados pela expansão de um sistema escolar clássico nos quadros de uma estrutura política oligárquica. Nesse contexto, a incorporação das orientações modernas ao ensino foi chamada a desempenhar um papel diferente do que habitualmente lhe é outorgado; esse papel consistia, basicamente, em desviar os setores recém-incorporados ao sistema educacional para alternativas***

²¹ O projeto de Osvaldo Magnasco foi a expressão orgânica desse movimento

distintas, de tal forma que os estudos clássicos permanecessem nas mãos da elite tradicional²².

Além disso, desde que o Congresso Pedagógico de 1882 decide-se pelos sete anos de escolaridade obrigatória, que logo vai resultar em parte da Lei 1420 de 1884, surgem iniciativas no sentido de encurtar esse período. Já durante esse mesmo Congresso Pedagógico, o debate em relação a esse tema foi controvertido e anunciava as fortes pressões que se manifestariam posteriormente²³.

Tanto no âmbito do Congresso Pedagógico, no fim do século passado, como nos primeiros anos deste século, foram apresentados vários projetos nessa direção e outros, mais especificamente, para orientar o ensino para atividades manuais. Mas a primeira proposta orgânica de reforma do sistema educacional foi apresentada por Saavedra Lamas em 1916, durante o governo da UCR.

Segundo Saavedra Lamas, o maior problema do sistema educacional, tal como estava estruturado, era que como orientava todos os estudantes para a universidade, provocava o afunilamento da população escolar.

Embora a reforma se concentrasse no ciclo secundário, orientando parte da população para estudos profissionalizantes que lhe impedissem o acesso à universidade, incluía também, como um de seus pontos mais importantes, a redução da obrigatoriedade da escola primária para quatro anos e a implementação de um ciclo intermediário com a finalidade de oferecer uma

²² TEDESCO, J.C. 1980. Pg.71

²³ CUCUZZA, H. 1986

opção profissional às crianças de 11-12 anos que, por sua situação social, viam-se obrigadas a buscar uma saída no trabalho.

A reforma Saavedra Lamas procurava, evidentemente, orientar determinados grupos sociais para atividades manuais e afastá-los dos condicionamentos que pudessem fazê-los contestar a legitimidade do poder estabelecido e, portanto, disputar espaços dentro da renovação da classe política. Essa intenção não foi camuflada por seu promotor, que afirmou em vários discursos a necessidade de formar na universidade uma classe governante selecionada a partir de suas capacidades²⁴.

De fato, tanto a escola intermediária como a orientação profissionalizante na escola secundária eram medidas que prejudicavam sobretudo a classe média, já que os setores mais pobres que se incorporavam ao sistema educacional só cursavam os primeiros anos da escola básica. A reforma procurava, dessa perspectiva, atacar a importância social e política que a classe média ia progressivamente adquirindo e resguardar os espaços de poder para a oligarquia. Além disso, a escola intermediária legalizava a situação de evasão antes do sexto ano, ao reduzir o ciclo obrigatório para apenas quatro anos.

Embora os setores oligárquicos estivessem realmente interessados em reorientar parte da matrícula da escola secundária para necessidades práticas, encontraram a oposição dos setores médios, que também encaravam o ensino secundário e superior como uma das formas de acesso ao poder político e que, portanto, mostravam-se muito interessados no desenvolvimento de ambos os níveis do sistema educacional com orientação humanista e enciclopedista. Esse

²⁴ TEDESCO, J.C. 1980

conflito no âmbito educacional é parte do conflito entre os setores tradicionais e os setores médios, conflito este que se intensificou durante o governo da UCR, que representava fundamentalmente estes últimos.

O governo da UCR, eleito por sufrágio universal, não teve um programa alternativo com relação à política agroexportadora dos setores tradicionais. Podemos dizer que o confronto entre esses setores sociais era de caráter político, estava relacionado com a abertura do poder político. Ou seja, pretendiam participar da elaboração das decisões e do controle social, o que até aquele momento lhes havia sido negado²⁵.

Nesse contexto, é fácil compreender que a proposta de Saavedra Lamas tenha sido fortemente atacada por deputados da UCR e socialistas, coincidindo ambos em um ponto: os problemas prioritários que o governo teria que enfrentar eram o analfabetismo e a evasão escolar.

O governo da UCR não se opunha ao desenvolvimento do ensino técnico-profissionalizante, mas considerava que essa preocupação deveria ser transferida para o nível primário. Desse modo, consegue deslocar a proposta de profissionalização do ensino secundário para a população que não tinha possibilidades de continuar seus estudos secundários e cria escolas de artes e ofícios destinadas a fornecer um preparo puramente artesanal.

Durante esse período, deu-se um impulso sinificativo à expansão do ensino básico, cuja matrícula aumentou entre 1900 e 1920 nos níveis mais elevados da história argentina, permitindo que se escolarizasse, num período

²⁵ TEDESCO, J.C. 1980

bastante curto, a maioria da população em idade escolar. Em 1931, mais de 70% das crianças em idade escolar frequentavam as escolas primárias²⁶.

Em síntese, podemos dizer que houve diferenças significativas, pelo menos até a década de 30, entre a política implementada pelos setores oligárquicos tradicionais e a política implementada pelos setores médios. De fato, foram esses mesmos setores médios que promoveram a introdução de critérios científicos no ensino e as tentativas mais relevantes de reforma com vistas a reorientar o sistema para formas mais práticas e utilitárias²⁷.

A década de 30, com a recuperação do poder estatal dos setores conservadores, por meio da primeira ruptura constitucional do século XX, pode ser considerada como o início do esfraquecimento do sistema educacional no que diz respeito a sua neutralidade ideológica, tão defendida pelos setores médios laicos no Congresso Pedagógico de 1882 e, posteriormente, nos debates do Congresso Nacional durante o governo da UCR.

A década de 30 pode ser definida não só como uma época de crise e transformação econômica, mas também como um período de crise do liberalismo político e de necessidade, portanto, de reestruturação das forças conservadoras.

O período de 1930-1943 caracterizou-se por um retrocesso no processo de participação mais ampla e pela manipulação das eleições presidenciais que culminou com a suspensão do sufrágio universal em 1937.

²⁶ WIÑAR, D. 1976

²⁷ TEDESCO, J.C. 1982

A proposta oficial para a educação estatal destinava-se a legitimizar a ideologia dominante por meio da transmissão de determinados valores tomados de empréstimo à Igreja católica conservadora. Desse modo, o sistema educacional perde seu caráter científico e desenvolve uma ação estatal destinada a recuperar a "coerência ideológica perdida".

Encontramos, entre as medidas implantadas no âmbito da política educacional, a expulsão de professores, o controle ideológico de grupos de estudantes, o controle disciplinário destinado a restaurar a ordem hierárquica e uma forte pressão para eliminar o laicismo da escola que só iria se consumir com o golpe militar de 1943.

Como parte desse mesmo quadro, encontramos também uma outra corrente que participa do poder estatal e que questiona a eficácia do Estado para restabelecer a "coerência ideológica" na sociedade. Ao contrário da política estatal anterior a 1930, quando o Estado centralizava as funções educacionais, a nova política educacional apela para a intervenção efetiva das entidades civis - família, Igreja - como alternativas eficientes para a educação da população. A justificativa teórica para essa questão faz referência ao direito natural da Igreja e da família no que diz respeito à educação das novas gerações.

É assim que em 1932, a Igreja católica organiza o "Consejo Superior de Educación Católica" (CONSUDEC), que se constitui numa associação civil de caráter técnico-educativo.

No início funcionou como uma associação dependente da Arquidiocese de Buenos Aires; posteriormente, quando foram criados os conselhos provinciais, o CONSUDEC tomou caráter nacional.

Desde sempre, a função do CONSUDEC foi organizar e planejar cursos dirigidos a docentes e a diretores em exercício. Depois, em 1963, o CONSUDEC passa a ser responsável também pela publicação de um jornal quinzenal dirigido, principalmente, aos docentes.

Entre os objetivos do CONSUDEC estavam a representação e coordenação das atividades e interesses da educação católica, a afirmação do direito docente da Igreja, a defesa do princípio de liberdade do ensino e a difusão da doutrina católica através da educação.

Na análise dos debates parlamentares desse período, podemos observar a pressão que os representantes políticos das camadas médias exerceram, podendo, dessa maneira, controlar essa tendência e garantir que ela não se efetivasse com a intensidade que os setores conservadores teriam desejado. Por exemplo, enquanto o crescimento constante do ensino primário permaneceu a cargo do Estado, o crescimento da escola secundária, fundamentalmente do magistério, contou com uma importante participação do setor privado.

1.3 O projeto peronista

Durante os anos posteriores, continuaram as pressões através de projetos que propunham a rehierarquização dos conhecimentos onde se

socializavam os saberes técnicos para o conjunto da população e os saberes humanísticos eram reservados para alguns poucos.

O governo justicialista, que inicia sua gestão em 1945, marca um momento de extrema importância no processo de diferenciação do sistema educacional argentino. Um dos gestos mais significativos da política educacional desse governo foi construir para a população mais pobre uma via de acesso educacional diferente da tradicional, que continuava reservada para um determinado setor da sociedade. Por um lado, o Estado reassume - depois de quase duas décadas de governo em que se auto-atribuiu um papel subsidiário - o controle e a iniciativa no processo de expansão educacional e, por outro, o Estado passa a se encarregar de viabilizar a ascensão educacional dos setores populares.

A ampliação da cobertura educacional permitiu que o ensino básico aumentasse seu ritmo de crescimento, possibilitando cada vez mais o acesso ao sistema educacional de um maior número da população em idade escolar.

A escola secundária também ampliou significativamente sua cobertura, aumentando ainda mais a percentagem de alunos dos setores médios que, ao concluir o primário, matriculavam-se na escola secundária até consolidar sua incorporação definitiva. Além disso, os filhos de operários começavam a aceder à escola secundária, devido fundamentalmente à melhoria das condições de vida de famílias desse setor que se orientaram para a modalidade técnico-profissional, o único canal realmente aberto para a ascensão educacional desse setor²⁸.

²⁸ TEDESCO, J. C. 1982

Produz-se, dessa forma, uma transformação significativa da estrutura interna do nível secundário, já que diminui a importância das modalidades tradicionais e aumenta a valorização das modalidades técnicas. Criou-se, assim, a "Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional" (CNAOP), sob o controle direto do Ministério do Trabalho - e não do Ministério da Educação - responsável por grande parte do ensino técnico nesse período.

A política estatal de construção de uma via de ascensão ao nível educacional para os setores mais pobres foi acompanhada de uma política de articulação dos estudos como trabalho e a formação de operários médios com estudos terminais de curta duração.

Esse desenvolvimento da modalidade técnico-profissionalizante do nível secundário, já iniciado na década anterior ao governo justicialista, mas que adquire uma envergadura muito maior durante o mesmo, não correspondeu necessariamente a um desenvolvimento industrial e tecnológico complexo. Pelo contrário, o processo de industrialização promovido na Argentina, devido à substituição das importações, teve como resultado uma economia produtora de bens de consumo não-duráveis e com baixos níveis de complexidade tecnológica, já obsoleta nos países centrais e que requeria uma alta percentagem de mão-de-obra não-especializada.

Além disso, o ensino profissional que se oferecia também não estava orientado para a aprendizagem de conhecimentos técnicos complexos mas, pelo contrário, para a aprendizagem artesanal e mecânica que, sem dúvida, também poderia ser ensinada no local de trabalho.

É evidente que essa maneira particular de orientar a demanda social do acesso a níveis mais altos do sistema educacional permitiu que se deixasse intato o predomínio das orientações tradicionais, criando, de fato, dois sistemas hierárquicos ordenados²⁹.

Ora, a história demonstra que todo grupo social em ascensão não admite modalidades educacionais de caráter terminal, ou seja, que lhe impossibilite o acesso a estudos posteriores. A pressão social nesse sentido foi suficientemente intensa para desencadear a criação de uma "Universidad Operaria Nacional" (hoje "Universidad Tecnológica") destinada a possibilitar a passagem dos egressos da escola profissionalizante para a universidade que, como já foi dito, salvo por esta exceção, tinha caráter terminal.

Vários historiadores concordam que a principal meta do governo peronista foi transformar a função social do sistema político. Para isso, deveria assumir uma série de funções gerais, que lhe assegurariam uma certa superioridade em relação aos grupamentos sociais. Por isso, a estratégia política implantada pode ser definida como uma política de serviços, preocupada em impedir mudanças sociais que pusessem em perigo a ordem estabelecida. Pela primeira vez, a partir de 1945, o Estado leva em conta as exigências da classe trabalhadora, deixa de ser visto como um representante da classe dominante e é reconhecido como receptivo em relação às reivindicações dos trabalhadores.

Dentre as diferentes transformações vividas pela categoria docente durante este século, destaca-se o forte confronto por parte das organizações de educadores com o governo peronista, baseado na oposição destas ao caráter

²⁹ TEDESCO, J. C. 1980

ideológico do currículo escolar. O governo justicialista continuou de modo crescente o processo de ideologização do sistema educacional, mas mudou o conteúdo dele. Durante esse governo, os valores promovidos foram o respeito ao trabalho e ao trabalhador; o culto a determinadas figuras partidárias e os princípios fundamentais da Doutrina Nacional justicialista, além do ensino religioso.

Vale a pena esclarecer aqui que, ao contrário do resto do sindicalismo, no qual o peronismo havia praticamente hegemonizado a representação dos interesses setoriais, no sindicalismo docente predominava a representação dos partidos de esquerda - o Partido Comunista e o Partido Socialista -, embora já surgissem algumas organizações de docentes com hegemonia peronista. Essa situação complexa desencadeou a ingerência oficial na categoria, por meio da formação de uma nova organização docente chamada "Unión de Docentes Argentinos" (UDA); desse modo, o que se tentava era proporcionar um espaço para o peronismo no âmbito das organizações docentes e anular a atuação das organizações docentes constituídas a partir das bases.

Alguns estudos indicam que a "automarginalização dos docentes no processo de peronização", processo que havia afetado o resto das organizações de trabalhadores, foi devida à extração social dos docentes, que acabaram formando um sindicato de classe média. Essa situação haviase consolidado nas associações de docentes não só por essa diferença de extração ou pelo nível de consumo, mas também por sua preocupação em manter sua identidade e diferenciar-se do sindicalismo operário³⁰.

³⁰ GROSSI, M. 1988

1.4 As Duas décadas posteriores...

Já em 1950, começou a mudar a relação entre o processo de industrialização e a mão-de-obra. Esse processo de modernização tecnológica permitiu o aumento da produtividade e o emprego de mão-de-obra. Quer dizer, modificou-se o mercado de trabalho, que começou a ter uma necessidade crescente de trabalhadores qualificados e com maior grau de especialização.

O debate político, social e educacional desse período, resultado tanto dos trabalhadores e suas reivindicações como das exigências da burguesia e dos objetivos do governo militar de 66, teve um caráter economicista claro³¹. A necessidade de modernização social, a relação anacrônica entre os currículos escolares e as exigências do setor produtivo foram os temas centrais desse debate.

O golpe de Estado de 1966 outorgou-se a tarefa de modernizar e reencontrar o país para que os males do período anterior - inflação, baixo crescimento econômico, conflitos sociais agudos, etc. - pudessem ser erradicados.

Nesse contexto, fica claro que a política educacional deve estar orientada também para responder às exigências do desenvolvimento econômico imperante. Os setores do poder e alguns grupos da intelectualidade educacional - tanto no plano nacional como internacional - estavam convencidos de que o

³¹ BRASLAVSKY, C. 1980

desenvolvimento econômico devia ser impulsionado pela elevação do nível educacional da população. Ou seja, o sistema educacional pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento econômico do país por meio da formação de mão-de-obra especializada e da difusão de valores adequados a esse tipo de dinâmica social; e desse modo, poderia se aproximar dos países industrializados, tomados como modelo³².

Ao contrário de concepções teórico-educacionais anteriores, a educação deixa agora de ser concebida como um gasto para se transformar num investimento de longo prazo em capital humano.

O gasto em educação, compreendido como um investimento na formação de recursos humanos, teve como corolário a necessidade de planejamento e orientação objetiva e científica em função de sua produtividade e eficiência; é nesse contexto que se cria o "Consejo Nacional de Desarrollo" (CONADE).

Essa nova concepção educacional parecia envolver os interesses dos diversos setores da sociedade de tal forma que os levou a organizar uma série de reuniões de caráter nacional e internacional, agrupando-se em função de princípios ideológicos comuns, com a finalidade de definir as linhas da política educacional. Foi assim que se realizaram reuniões de docentes, da Igreja, de empresários, etc.; estes últimos fizeram grandes investimentos na educação, sobretudo na escola secundária, chegando até a criar uma comissão de empresários para a educação técnica.

³² SOLARI, A. 1977

Esse processo foi desencadeado de tal maneira que levou a sociedade argentina a diferenciar-se em grupos com interesses difíceis de serem conciliados; o confronto manifestava-se fundamentalmente entre os setores que postulavam a responsabilidade do Estado na organização, planejamento e controle da educação pública e os que defendiam o princípio da subsidiariedade do Estado em matéria de educação.

Durante esse período deu-se o terceiro e último passo importante no processo de escolarização da população desenvolvido após 1966³³.

Nessa onda de expansão do setor educacional, a iniciativa privada desempenhou um papel de destaque.

No entanto, ao que parece, não o fez atraindo os setores até então marginalizados, por meio da fundação de novas escolas ou destinando recursos próprios a seu desenvolvimento; mas convocando setores médios e altos da população que antes freqüentavam escolas públicas, sobretudo de nível secundário e superior, de modo a conseguir maiores subsídios do Estado. Isso nos leva à conclusão de que, na realidade, esse esforço do setor privado tem pouca importância no que se refere à ampliação das possibilidades educacionais para os setores antes marginalizados do sistema ou de algum dos níveis do mesmo. A matrícula escolar continuou expandindo-se nas escolas estatais, porém, não foi acompanhada por uma política de melhoria da qualidade do ensino, o que impediu a resolução dos problemas de evasão e baixo rendimento, e estimulou cada vez mais o processo de diferenciação do sistema educacional.

³³ *É importante destacar que a expansão da matrícula não foi acompanhada por uma política de melhoria da qualidade do ensino, o que impossibilitou atenuar os problemas da deserção e do baixo rendimento, e agravou cada vez mais o processo de diferenciação do sistema educacional.*

Tampouco se desistiu, nesse período, da intenção de reduzir o número de anos na escola básica. Entre outros, essa intenção manifesta-se no anteprojeto de Lei da Educação de 1968.

Esse projeto foi elaborado por uma subcomissão composta em sua totalidade por representantes do setor privado da educação. Entre seus conteúdos principais, figuravam o caráter supletivo da atuação do Estado em matéria de educação, a redução da escola primária para cinco anos e o estabelecimento de uma escola intermediária de quatro anos, entre o primário e o secundário e sem caráter obrigatório.

As razões expostas em 1968 para justificar a necessidade de constituir um ciclo intermediário foram de caráter psico-fisiológico, social e existencial. De acordo com esses argumentos, a incorporação da escola intermediária corresponderia às características próprias da puberdade, entre as quais se destacavam o predomínio de aprendizagens não-intelectuais, como corresponderia também às exigências econômicas para uma incorporação rápida e eficiente na vida produtiva, além de oferecer aos adolescentes melhores possibilidades de uma definição vocacional³⁴.

Esse projeto não foi implantado devido à atuação dos sindicatos e à criação de movimentos com a finalidade de contrapor ao projeto do governo militar, outro nascido no seio do "próprio povo" e que, portanto, refletisse suas necessidades e aspirações em matéria de educação. Apesar de se ter conseguido inviabilizar a proposta do governo, não foi possível elaborar um projeto

³⁴ BRASLAVSKY, C. 1980.

alternativo consensual, devido às divergências ideológicas no interior dessas organizações.

Um ano mais tarde, em outra tentativa de fazer ressurgir esse projeto, foi novamente proposta a diminuição do ciclo básico a cinco anos e a criação de uma escola intermediária que se converteria gradualmente em obrigatória à medida que os recursos permitissem. Mas essa alternativa também não foi implantada.

Em 1973, inicia-se um curto período de governo constitucional justicialista, durante o qual os sindicatos docentes - depois de várias tentativas frustradas de unificação - constituem a "Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina" (CTERA), formada principalmente por setores de esquerda ligados ao Partido Comunista e ao Partido Socialista³⁵.

A Declaração de princípios mestres aprovada em 1973, que iria reger o futuro organismo, fundamentava a inclusão do conceito de trabalhador da educação, na ***estrita relação jurídica que surge da dependência salarial, a consideração legal da associação de docentes, o direito desta de celebrar convênios coletivos de trabalho com o patronato oficial e privado, as obrigações recíprocas existentes com relação a deveres e direitos e a assistência social***³⁶.

³⁵ Dos 23 membros que formavam a junta executiva, dois eram da UCR. O peronismo não estava representado embora já começasse a penetração deste nas bases do movimento docente.

³⁶ CTERA, 1973, pg 2

Essa declaração de princípios definiu o trabalho docente como uma tarefa político-educativa. Assim, expressava que (...) ***a educação nunca é neutra, pois o que se ensina e como se ensina influi de forma poderosa no educando, o que contribui para configurar modos concretos de pensar, sentir e agir. Por conseguinte, o educador sempre cumpre uma função político-social e a tomada de consciência dessa realidade por parte do docente argentino faz com que transcenda a função de transmissor de conhecimento, à qual se tentou tradicionalmente reduzi-lo, para agir de forma permanente como um fator importante de avanço social que possibilite a autêntica libertação do homem, da pátria e dos povos***³⁷.

Em último lugar, estabeleceu-se também o dever imprescindível e inalienável do Estado de prover igualdade de oportunidades educacionais a todo o povo argentino, garantindo um ensino comum, único, gratuito, obrigatório, não-dogmático, científico, co-educativo e assistencial.

O período de 1973-76 caracterizou-se pela luta em torno da representação das associações entre os grupos identificados com os comunistas e os socialistas - que mantinham uma posição crítica diante da política oficial - e os peronistas. Alguns deles, vinculados ao grupo Juventude Peronista, faziam parte da CTERA e outros mantiveram-se fora dela, agrupando-se na UDA, totalmente alinhada com o governo justicialista³⁸.

³⁷ CTERA, 1973, pg 3

³⁸ A UDA teve origem durante o primeiro governo do general Perón (1945-55). Ressurgiu em 1973 e entra na CGT representando o setor docente

1.5 Projeto educacional autoritário

Depois de três anos de intervalo democrático, inicia-se mais uma vez na Argentina em 1976 um período de governo ditatorial, que irá se estender até 1982. A justificativa para usurpar o poder apoiou-se na necessidade de superar o caos e restaurar a ordem e a traqüilidade nacional.

Os problemas enfrentados pelo golpe militar de 1976 foram fundamentalmente políticos e as medidas econômicas, sociais e culturais subordinaram-se aos objetivos e estratégias de um "poder retrógrado" apoiado pelas forças sociais dominantes e acabaram por acelerar e intensificar tendências estruturais de longo prazo da história nacional que foram caracterizando a sociedade argentina³⁹.

Esse processo de reorganização implicou uma reestruturação social que tendia a fortalecer as bases da dominação, a fragmentar as classes subalternas, a individualizar as condutas sociais, a rearticular as formas constitutivas da sociedade civil e a construir a definição hegemônica dos setores dominantes nos campos político, econômico e cultural. Os militares ampliaram suas funções de modo quase gramsciano. Sabiam que, se quisessem controlar a reestruturação do sistema, não bastava ocupar o palácio do governo. Era preciso acabar com a autonomia e com o jogo pluralista nas escolas, nas editoras, na imprensa e na televisão, em todas as instâncias de elaboração ideológica e de mediação política.

³⁹ VILLAREAL, J. 1985

Nesse contexto, não é de surpreender que a política educacional tivesse por objetivo a hierarquização e o disciplinamento da sociedade; o que foi interpretado pedagogicamente como o restabelecimento da ordem, da hierarquia e da autoridade⁴⁰.

Ora, mesmo que todos os governos militares que se sucederam durante este século tivessem comportamentos semelhantes com relação ao controle das expressões ideológicas transmitidas pelos docentes no âmbito da escola e também com relação ao aproveitamento do espaço escolar para transmitir valores tendentes ao disciplinamento da sociedade e à legitimização de uma ordem hierárquica e autoritária, o golpe de Estado de 1976 foi, sem dúvida, a ditadura mais sangrenta da história argentina.

O governo militar interveio em várias organizações de base, executou seqüestros, desaparecimentos e assassinatos de integrantes e dirigentes de diferentes organizações sindicais, entre as quais a CTERA que, na medida do possível, não deixou de se pronunciar, organizar petições, realizar gestões, etc., em favor da educação e dos educadores.

Uma das etapas da política educacional consistiu em expulsar e deter centenas de docentes, em proibir o ensino de determinadas matérias, em controlar as atividades tanto dos alunos como de seus pais e em regulamentar alguns aspectos formais do comportamento dos estudantes, por exemplo: a roupa, o corte de cabelo, etc.

⁴⁰ *Um estudo detalhado da política educacional posta em prática entre 1976 e 1982 foi realizado por TEDESCO, J. C. et alii, 1983.*

No entanto, o "projeto educacional autoritário", como foi definido por historiadores da educação argentina, não se limitou a atuar no nível dessas "aparências externas"⁴¹.

Quis também conseguir a internalização dos padrões de conduta que garantissem a permanência dos valores propugnados e que possibilitassem a penetração capilar de determinados comportamentos⁴². O currículo escolar tendeu a adotar um caráter ideológico marcante, para o qual se destruíram aspectos do mesmo e se procurou uma nova ordem hegemônica. No entanto, o resultado dessas políticas foi muito mais eficaz em relação ao que proibiram de ensinar do que em relação ao que os alunos efetivamente aprenderam⁴³.

Os princípios orientadores da política educacional das Forças Armadas foram: o elitismo, o eficientismo, o obscurantismo e o autoritarismo⁴⁴. Quando terminou essa longa ditadura, o sistema educacional argentino encontrava-se em processo de franca deterioração. As tendências que ao longo da história haviam sido fortemente combatidas por setores progressistas viram-se consolidadas no projeto autoritário posto em prática entre 1976 e 1982⁴⁵.

O regime militar deixou à sociedade argentina vários legados.

A) Em primeiro lugar, a desorganização da economia caracterizada por um intenso processo de desindustrialização e de concentração de capital, o que originou o desmantelamento da produção industrial, uma onda de falências de empresas, uma redução considerável no número de trabalhadores

⁴¹ TEDESCO, J.C. et alii, 1983

⁴² O'DONNELL, G. 1987

⁴³ BRASLAVSKY, C. e KRAWCZYK, N., 1988

⁴⁴ TEDESCO, J.C. et alii, 1983

⁴⁵ BRASLAVSKY, C. 1985

assalariados, uma perda conseqüente de poder dos operários industriais e um crescimento dos trabalhadores do setor terciário e dos autônomos; tudo isso em conseqüência de uma estratégia de desagregação do setor operário aliada a medidas econômicas.

Entre 1975 e 1982, a renda per capita foi inferior à de uma década antes, a distribuição funcional da receita sofreu também retrocessos com relação às décadas anteriores e a dívida externa asfixiante, próxima dos 45 bilhões de dólares, serviu para promover um desenvolvimento desenfreado da especulação financeira. Acentuaram-se, dessa forma, as características de uma burguesia centrada muito mais nas atividades financeiro-especulativas do que produtivas⁴⁶.

Nesse período de oito anos, foram os exportadores de produtos primários e os grandes bancos que detiveram o controle das principais rédeas do poder econômico. O setor agropecuário fortaleceu-se por meio da preeminência dos grandes produtores aglutinados na Sociedade Rural, em detrimento do pequeno e médio empresário. No setor empresarial, a consolidação de determinados grupos econômicos esteve ligada sobretudo à sua participação em grandes obras públicas, em empresas estatais e no setor financeiro. O setor industrial sofreu um forte processo de concentração, com remessas importantes de filiais de corporações multinacionais e baixa capacidade de acumulação por parte das empresas industriais nacionais. O movimento operário sofreu acentuado enfraquecimento: perderam representatividade as associações de

⁴⁶ O'DONNELL, G. 1989

trabalhadores que tinham o maior grau de organização interna e capacidade de reivindicação⁴⁷.

B) Outro legado desse período é a mutilação de uma nova geração política, a aniquilação do pensamento e o empobrecimento da esfera pública. Foram vários os fatores que geraram esse empobrecimento. Por um lado, a censura dos meios de comunicação de massas, a desinformação, o controle do aparato educacional, a redução da pesquisa científica no país, etc. Por outro, a transferência de temas públicos a agências privadas e, por último, o exercício do segredo de Estado como recurso de autonomização do poder político⁴⁸.

C) Por último, a educação pública atomizada e com um forte caráter discriminador: resultado, entre outros fatores, de políticas subsidiaristas enfatizadas pelo governo. O Estado, preocupado apenas com o controle ideológico, não tomou para si a responsabilidade pela qualidade dos processos educativos e as escolas tiveram que resolver com critérios próprios cada uma, sua realidade. O que caracterizou esse período foi a ênfase sistemática, tanto por meio do discurso como do comportamento político, no reconhecimento explícito da Igreja e da família enquanto agentes educativos e o papel subsidiário do Estado nesse terreno.

Várias foram as políticas e os processos colocados em ação - ou intensificados - com o objetivo de forçar o papel discriminador do sistema educacional. Uma das medidas postas em prática nesse sentido foi a transferência de escolas primárias, antes dependentes do governo nacional, para os governos das Províncias.

⁴⁷ INIESTA, R. 1989

⁴⁸ LANDI, O. 1984

Essa proposta já havia sido articulada e tentara-se efetivá-la em 1962 e, mais tarde, em 1970. Mas só foi posta em prática plenamente em 1978, quando o governo nacional transferiu a prestação de serviços, desligou-se do financiamento e só deixou cláusulas gerais que não especificavam qual era seu papel político, técnico e financeiro na escola primária. Pelo modo como foi executado o processo de transferência, não se estabeleceram mecanismos reguladores para garantir um mínimo de oferta educacional, nem se previram normas para garantir uma prestação de serviços equitativa em matéria de educação básica em todo o território argentino.

A transferência das escolas primárias foi parte da orientação hegemônica de subsidiariedade do Estado nas atividades que tendiam a garantir o acesso à educação, embora saibamos que também se tratava de preservar o direito ao controle ideológico-político das escolas.

Outro dos processos pelo qual passou o sistema educacional e que serviu para intensificar seu papel discriminador foi a desvalorização dos anos de estudo no mercado de trabalho - por meio do que Tedesco chamou de "fuga para a frente" - no processo de obtenção de certificados escolares que permitiam o acesso a postos de qualificação; e o esvaziamento de conteúdos socialmente significativos para a participação efetiva na sociedade, com o objetivo de deixar por conta do jogo do mercado a aquisição dos mesmos⁴⁹.

Esse projeto de reierarquização social tentou limitar, de um lado, o acesso ao ensino nos diversos níveis do sistema educacional e, de outro, a proliferação do sistema privado; portanto, pretendem recuperar o papel

⁴⁹ TEDESCO, J.C. 1987

discriminador que haviam tido tradicionalmente os certificados de conclusão. Mesmo assim, a matrícula na escola pública primária e secundária continuou em alta, embora tenha sofrido uma diminuição em seu ritmo de crescimento. O nível que se viu mais prejudicado na matrícula foi o da Universidade pública, ao passo que aumentou a matrícula nos estabelecimentos privados. Alguns destes estavam destinados à formação de elites e outros a recrutar o grupo de estudantes que não haviam podido entrar na universidade pública.

A estrutura do sistema educacional também foi afetada - expressando mais uma vez a intenção segregadora da política educacional oficial - pela acentuação dos processos de desarticulação e segmentação. Em consequência dessa desarticulação, cada nível do sistema ficou isolado dos demais e circunscreveu sua responsabilidade à etapa que lhe cabia, sem levar em conta sua integração ao sistema como um todo. Essa situação fez com que, entre outras coisas, os conhecimentos que se desenvolviam em um dado ano escolar não fossem adequados para a aprendizagem no ano seguinte. Portanto, os egressos de cada ano escolar encontravam enormes dificuldades para cumprir com êxito o seguinte, devendo recorrer ao suprimento da aprendizagem de determinados conteúdos fora da instituição escolar⁵⁰.

A segmentação do sistema educacional fez com que se cristalizassem em cada nível do mesmo circuitos educacionais de qualidade variável, fornecendo as piores condições para a aprendizagem dos setores sociais com menores possibilidades de acesso a outros âmbitos educacionais, ou seja, aos setores situados nos pontos mais baixos da escala sócio-ocupacional. Desse

⁵⁰ BRASLAVSKY, C. 1985

modo, ao invés de escolas uniformemente equipadas, com a mesma carga horária e com os mesmos recursos humanos, construíram-se diferentes tipos de escolas, cada qual com equipamentos e práticas pedagógicas diferentes e em que os níveis e perfis de conhecimentos propostos para a aprendizagem não eram equivalentes entre si⁵¹.

No período 1976-1982 foi posta em prática a política mais orgânica dirigida a romper os níveis de alta qualidade e homogeneidade tradicionais do sistema educacional estatal argentino. Dessa maneira, limitavam-se os possíveis benefícios que a expansão e a elevada qualidade da educação podiam oferecer aos setores sociais antes excluídos do sistema.

A queda do regime militar não resultou de uma resistência ativa, mas do colapso sofrido pelas Forças Armadas com a derrota na guerra pela recuperação das Ilhas Malvinas, fato que desencadeou a necessidade de uma abertura política e a reorganização das atividades partidárias destinadas a organizar as forças para uma saída eleitoral.

A política econômica, social, cultural e educativa posta em prática durante esse período e a retirada das Forças Armadas do governo marcaram o processo de transição para a democracia que a sociedade argentina iria enfrentar com características peculiares.

⁵¹ BRASLAVSKY, C. 1985

**OS DOCENTES E O GOVERNO DE TRANSIÇÃO:
A DEMOCRACIA NOVAMENTE EM CENA**

A partir de 1983, inicia-se na Argentina um processo chamado por políticos e intelectuais de transição para a democracia. Termina assim um período ditatorial de quase oito anos, no qual prevaleceu a repressão. Finalmente, teve lugar a retirada, embora negociada, das Forças Armadas do governo.

Esse novo período começou em um contexto de crise econômica sem precedentes na história argentina. As autoridades constitucionais que assumiram o governo em 1983 perceberam que deveriam enfrentar um duplo desafio: combater a crise econômica e social e construir um sistema democrático.

Isso significava a necessidade de uma nova configuração do poder político determinado pela forma institucional democrática e pelo conteúdo do modelo de retomada do processo de acumulação e desenvolvimento capitalista. O governo devia pensar a reinstitucionalização do poder político de tal modo que fosse possível gerar condições para que sujeitos jurídicos e econômicos fossem incluídos de modo eficaz nas relações de produção capitalista.

Nesse quadro, como já dissemos, a educação como política tradicional de socialização, formação e bem-estar recupera um lugar privilegiado no debate da política estatal.

No entanto, no início dessa etapa de transição, a Argentina contava apenas com o consenso geral de que a primeira fase do processo no qual se encontrava o país consistia em transformar o regime autoritário em um regime democrático. Enquanto isso, o modelo de sociedade a ser construída ainda estava por ser definido.

Por sua parte, a sociedade argentina, depois de ter vivido um longo processo de restrições ao exercício da cidadania, reivindica a recuperação dos direitos vinculados a suas liberdades individuais e a um mínimo de bem-estar e segurança econômica, bem como a possibilidade de compartilhar os bens sociais e culturais.

Os diferentes projetos para enfrentar a crise e os desafios da consolidação democrática atualizaram, necessariamente, a discussão sobre certas "premissas silenciosas", neste caso o papel do Estado e sua articulação com a sociedade civil.

Esse processo não é único na Argentina. Já existia nos países da região uma preocupação generalizada em encontrar uma nova relação entre Estado e sociedade civil. Essa nova relação estava começando a ser definida por um Estado mais democrático e menos presente nos planos econômico, burocrático e político, já que muitos poderes e funções seriam transferidos ou "devolvidos" à sociedade civil.

Um dos pontos-chave na construção do modelo de sociedade baseava-se na possibilidade de compatibilizar o desenvolvimento capitalista com a democracia. Esse compromisso implicava, assim, a necessidade de conciliar as reformas políticas - próprias a um Estado de direito - capazes de controlar a arbitrariedade do poder com reformas sociais capazes de atingir o desenvolvimento do sistema de produção e distribuição do capital.

Essa nova fase parecia ser, na época, um momento de redefinição do "possível" para a sociedade, tanto pela eventual eficácia do sistema democrático em cumprir certas metas como pelo fato de que tal sistema supõe certas formas de ação política e não outras¹

Essa necessidade de redefinição do possível traduziu-se num debate - entre políticos e acadêmicos - que girou em torno da multiplicidade de significados contidos em uma proposta democrática: a alternativa entre a chamada democracia formal e a democracia substantiva, ou seja, entre a priorização do aparato de governo ou o funcionamento efetivo de uma sociedade

¹ LANDI, O. 1984

democrática; e o surgimento do conceito de democracia participativa como solução para essa dissociação.

O termo participação, além disso, apresentava-se como uma fórmula mágica que, ao ampliar a esfera dos compromissos sociais - inclusive novos atores e assuntos sobre os quais a sociedade podia pronunciar-se - abria caminho para a consolidação e aprofundamento da democracia. Isso porque poderia recuperar os ideais de justiça social, ao compartilhar a responsabilidade dos mesmos por meio do sistema político.

Definitivamente, parecia que o conteúdo fundamental da democracia - os princípios igualitários - fora abandonado e substituído por uma argumentação formalista que privilegiava os aspectos formais do processo e da dinâmica governamental em detrimento dos atributos substantivos da cidadania.

O processo de transição democrática e o debate em torno do que deveria ser a verdadeira cidadania trouxe consigo um importante reordenamento de valores, o que questionava também um outro ponto: a necessidade de redefinir a função social da educação em sua relação com a democracia que até então tivera diferentes respostas.

O voto massivo em Alfonsín deveu-se, fundamentalmente, ao fato de ele ter situado no centro de sua campanha a constituição de um Estado de direito, o respeito à diversidade, à liberdade necessária, à importância da coexistência dos diferentes setores sociais, das diversas ideologias e concepções de vida. É assim que, além do apoio recebido dos setores médios urbanos e produtores agrícolas médios, Alfonsín contou com a adesão de um importante

grupo do setor operário; mas isso como uma tentativa em direção a algo novo e não por uma questão de filiação partidária.

O triunfo da UCR significou o fim de quase quatro décadas de predomínio eleitoral do PJ, imbatível desde 1946 em todas as eleições em que foi possível sua participação. Assim, a surpreendente vitória de Alfonsín não só deixava para trás o trágico episódio militar como também abria a possibilidade de um novo ciclo político.

No discurso de Alfonsín predominaram a denúncia de uma realidade que havia sido escondida e falseada pelo governo anterior, a defesa do regime democrático como condição de igualdade social, o reconhecimento do papel preponderante das corporações em contrapartida à escassa participação dos cidadãos e de suas organizações políticas e o destaque do processo de sucateamento do parque industrial da Argentina.

O comportamento do eleitorado significou mais um reconhecimento do estilo de fazer política e da tradição da UCR do que o reconhecimento dado a um programa concreto².

A UCR é o partido mais antigo da República, foi tradicionalmente um partido de setores médios cuja origem e desenvolvimento estiveram vinculados à primeira democratização argentina: a implantação do voto secreto e universal. Quase um século depois, a UCR voltou a apostar na instauração de um

² PORTANTIERO, J. C. 1987, em: NUM, J. e PORTANTIERO, J. C. (compl), 1987.

Estado de direito, para assegurar a modificação das práticas políticas e resolver assim os problemas de produção e distribuição social.

No diagnóstico e propostas apresentados em 1983, além de privilegiar as condições éticas da sociedade argentina e o plano político-institucional, a UCR levantou duas palavras-de-ordem de ação política complementares para o desenvolvimento social: a necessidade de modernização da sociedade argentina e de justiça social.

A proposta de modernização recuperava basicamente a idéia de progresso própria das décadas de 50 e 60. Era uma idéia ancorada na crença do desenvolvimento científico-tecnológico, na racionalidade instrumental e na construção de uma sociedade articulada em torno das regras do jogo de mercado. Mais do que isso, como antes, modernização e crescimento capitalista tendiam a se identificar um com o outro³. A proposta de justiça social visava dismantelar e inverter a tendência para a acentuação progressiva da concentração da riqueza e, conseqüentemente, do acesso a bens e serviços.

Diante da estagnação produtiva e da alarmante deterioração dos níveis de saúde, educação, alimentação e distribuição de renda dos trabalhadores, era evidente a necessidade de se pensar um projeto político que contemplasse tanto a reativação do crescimento econômico como a elevação, ou, pelo menos, a retomada da qualidade de vida da maioria da população.

³ *NUN, J. 1991*

No entanto, essas necessidades foram assumindo - como expressão de diferenças internas do partido - graus diversos de hegemonia no projeto político-governamental ao longo do governo Alfonsín.

As dissidências internas do partido e da sociedade em seu conjunto estavam concentradas principalmente em diferentes posturas em torno dos limites e potencialidades do Estado democrático nas sociedades capitalistas. Enquanto uns procuravam proteger a sociedade do Estado - considerando que este se realiza pela inibição daquela -, outros procuravam proteger a sociedade com a ação do Estado realizada sob a forma de contribuições sociais, direção econômica e distribuição do produto social.

O problema mais grave é que essa discussão-contemporânea no mundo inteiro - chega aos argentinos depois de um período de "abandono estatal" e, portanto, sem que se disponha de uma oferta mínima de serviços estatais que garantam o acesso da maioria da população a diferentes bens e serviços.

Ora, a necessidade de construir uma nova articulação entre Estado, capital e sociedade civil era uma afirmação compartilhada por todas as tendências. A capacidade do Estado de gerir a crise dependia não só da modificação das formas de relação entre o poder político e o capital, mas também da resolução de um problema crucial de toda transição: obter o consentimento da maioria e uma nova legitimidade democrática⁴.

⁴ BORON, A. 1991

A primeira etapa do governo radical orientou-se no sentido de recuperar e recompor as relações Estado-sociedade sobre bases pluralistas. A construção dessa nova ordem política implicava o restabelecimento das vias participativas dos cidadãos e a superação do corporativismo que havia monopolizado a cena política durante o período militar de 1976 a 1982.

As desavenças entre o governo radical e os sindicatos - que caracterizaram a primeira etapa do governo - já se haviam iniciado durante a campanha para as eleições presidenciais, quando Alfonsín denunciava a existência de um pacto militar-sindical. A devolução, por parte do governo militar, de sindicatos sob intervenção a comissões interinas integradas por dirigentes do período anterior ao golpe foi o que deu origem a essa denúncia. Esse confronto se acentuou quando o governo radical enviou ao Congresso Nacional um projeto de normalização sindical para ordenar o quadro caótico que formavam naquele momento as entidades e para modificar os critérios e metodologias de eleições vigentes nos estatutos das associações⁵.

O governo estava especialmente preocupado em obter uma mudança qualitativa do caráter da política e do comportamento social. Partiu da premissa de que a democracia poderia chegar a consolidar-se e a aprofundar-se se conseguisse superar os obstáculos e paralisia provocados pela sectarização dos interesses sociais e, por isso, abriu espaço para que se impusessem as necessidades e expectativas da maioria.

⁵ Esse projeto, que foi uma das primeiras medidas tomadas pela UCR ao assumir suas funções governamentais, recebeu o apoio da Câmara dos Deputados, mas foi derrotado no Senado, por um voto de diferença.

O processo de reconstrução da participação social fez aflorar as diferentes concepções da atividade política defendidas historicamente pelos dois partidos políticos majoritários: por um lado, a concepção do PJ em que prevalece sua teoria do movimento social como substituto da partidocracia, a qual é considerada como um resíduo liberal. Por outro lado, o pensamento da UCR, que leva o partido a tentar que o processo de corporativização dos interesses seja em parte compensado pela representação cidadã e territorial, segundo as linhas clássicas do liberalismo político⁶.

Essa situação de confronto não foi muito diferente no caso específico do sindicalismo docente, embora no início de seu governo a UCR tenha posto esperanças nas associações docentes como canal de inserção do partido no mundo sindical. Essa perspectiva alentadora da UCR apoiava-se no fato de que a área sindical era praticamente peronista e o setor docente era uma das poucas exceções. As bases docentes não eram peronistas e a hipótese otimista de alguns dirigentes da UCR era que 50% deles apoiassem o partido situacionista. A questão era, portanto, conseguir que essa proporção se refletisse na eleição dos dirigentes sindicais docentes.

O apoio do partido situacionista ao setor da UCR da CTERA e a tradição antiperonista dos docentes junto com a deterioração do PJ, com sua divisão interna, foram fatores que levaram o governo a ver realizada a expectativa de que um membro de seu partido fosse eleito secretário-geral da CTERA.

⁶ PORTANTIERO, J.C. 1987

Durante o período 1983-88 realizaram-se várias greves de professores primários e secundários nos distintos níveis do sistema educacional e em diferentes pontos do país. Mas em 1987 houve uma greve decretada por tempo indeterminado que atingiu a totalidade do sistema educacional argentino e se prolongou por 42 dias. Essa greve assumiu características inéditas na história do sindicalismo docente argentino por diferentes motivos. Em primeiro lugar, por seu caráter massivo. Apesar do nível de fragmentação e das várias correntes ideológicas partidárias no interior da CTERA, a convocação para a greve obteve êxito, embora com diferentes graus de adesão em cada uma das províncias. Em segundo lugar, pelo apoio que recebeu da opinião pública, em contraste com a oposição manifestada no setor de serviços em relação à greve. A legitimidade da medida se manteve durante um período prolongado, apesar da enorme publicidade feita pelo governo contra a atitude dos docentes. Por outro lado, as constantes mobilizações coletivas com passeatas, manifestações, aulas e espetáculos públicos também não eram fato comum entre os professores primários.

De qualquer forma, toda tentativa de compreensão dos motivos que tornaram possível essa greve deve necessariamente levar em conta o grau de deterioração das condições de trabalho e dos salários dos docentes⁷. Essa

7 Segundo uma nota publicada no diário 'El Clarin' de 27.06.86, se tomarmos por base o salário dos professores primários com jornada simples de jurisdição nacional, em janeiro de 1984, houve uma desvalorização de 52% e hoje seria preciso um aumento de 139% para recuperar o nível salarial de quatro anos atrás. De acordo com dados da 'Fundación de Investigación Económica Latinoamericana' (FIEL), citado também por 'El Clarin', entre dezembro de 1983 e março de 1988, os salários médios das grandes empresas manufactureiras tiveram uma queda de 16% em seu poder aquisitivo, enquanto os da administração pública e os das empresas estatais foram cortados em cerca de 22%.

deterioração estava se agravando cada vez mais devido, por um lado, a uma inflação desenfreada e, por outro, à conjuntura social, política e econômica do país. Isso levou diferentes setores da sociedade argentina a se indentificar com as reivindicações apresentadas pelos docentes.

Com o que não contavam nem o governo, nem parte de seus sindicalistas, foi o fato de que Arizcuren - o novo secretário-geral - não se comportasse como um situacionista mas, ao contrário, apresentasse ao governo a incômoda situação de ter que negociar com um dissidente de seu próprio partido. De seu lado, o velho ramo de esquerda fundador da CTERA, que compartilhava da estratégia do confronto, apoiava cada vez mais a gestão de Arizcuren.

Apesar de ter conseguido eleger Arizcuren - o que, na época, era visto como um triunfo da UCR - a CTERA, que vinha lutando desde 1973 por sua identidade gremial, só a adquire em 1986, quando começam a perfilar-se correntes oposicionistas a gestão oficial. Foram-se consolidando, desta forma, sobretudo duas posturas no interior da associação. Uma respaldava o secretário-geral em exercício. A outra, de oposição, diferenciava-se por sua filiação partidária e pela estratégia de ação utilizada.

Marcos Garcetti, dirigente peronista da Província de Mendoza, começou a liderar a corrente de oposição e propôs como estratégia de luta uma atitude moderada e crítica diante da condução oficial da CTERA. Em torno dessa dissidência foram-se aglutinando alguns sindicatos importantes, como o "Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos

Aires", a "Asociación del Magisterio de Sante Fé", a "Unión de Educadores Provinciales de Córdoba" e a "Unión de Docentes Argentinos", com filiados em todo o país. O grupo formado em torno de Arizcuren, por sua vez, congregou os sindicatos nos quais tinham um peso importante o Partido Comunista, o Partido Socialista e os militantes da UCR, opositores à política oficial.

As relações entre o grupo governista da CTERA e o governo nacional foram-se deteriorando cada vez mais ao longo daquele ano. Assim, o grupo dos governistas da confederação decretava uma greve com passeata com a qual não só se pretendia criticar a política educacional e salarial do governo, mas sobretudo sua política em geral: entre outros aspectos, o tratamento do tema dos direitos humanos e a reforma econômica. Além disso, nesse mesmo ano, denunciava publicamente a intervenção do Ministério da Educação na vida interna da CTERA por meio da gestão de uma chapa da UCR apresentada no congresso que deveria realizar-se em julho do ano seguinte para renovar as autoridades da CTERA.

O confronto entre essas duas correntes internas da CTERA acabou dividindo a confederação. Ambas tinham esperanças nesse congresso, que se realizou em clima de muita tensão, dado que a convivência das duas correntes no âmbito da associação docente tornava-se cada vez mais insustentável. Após idas e vindas, retiradas de diferentes setores do recinto e outras expressões de conflito, o resultado foi a polarização da disputa entre a diretoria oficial da confederação e o setor peronista.

Os outros setores representados acabaram alinhando-se com esses dois grupos. De um lado, Garcetti encabeçava a chapa azul (peronista), junto com as chapas apresentadas pelo radicalismo governista e o Partido Intransigente (PI). De outro, Arizcuren, acompanhado pelos partidos de esquerda, pelos radicais dissidentes e por alguns independentes.

O aval governista ao grupo hegemônico pelo peronismo na eleição das novas autoridades foi uma maneira de se diferenciar dos partidos de esquerda e, além disso, esse setor parecia oferecer ao governo nacional maiores possibilidades de acordo.

Cabe observar a essa altura que o comportamento da UCR com relação à associação docente não foi diferente da política em geral que estava pondo em prática com o resto do sindicalismo argentino. Ao contrário, insere-se bastante bem no acordo que a UCR fez com o setor ortodoxo do peronismo, acordo que levou o sindicalista Alderete ao Ministério do Trabalho.

Ora, o êxito do peronismo por meio da eleição de Garcetti como secretário-geral da CTERA começou a marcar o sindicalismo docente com novas tintas ideológicas.

A nova diretoria da CTERA provocou o afastamento de vários sindicatos docentes. Alguns deles, depois de uma primeira etapa de distanciamento, resolveram continuar participando da confederação, mas com uma atitude de oposição à diretoria, reconhecida como ilegítima e, portanto, disputando com ela a legitimidade da liderança. Outros, entre eles os socialistas e

alguns da UCR, mantiveram-se sempre numa posição intransigente diante do PJ⁸.

Entre os objetivos da nova diretoria da CTERA estavam a incorporação dessa agremiação à "Confederación General de los Trabajadores" (CGT)⁹, objetivo que se conseguiu pouco tempo depois de iniciado seu mandato, e a unificação da luta sindical em todo o país a partir da centralização da CTERA e das negociações com as autoridades nacionais e provinciais. Nesse sentido, uma de suas primeiras reivindicações foi o estabelecimento de uma tabela salarial única para todo o país, tomando como referência o salário-base mais alto existente.

A partir daí, as reivindicações passaram a ser dirigidas ao governo nacional, com vistas a obter - por meio dos fundos de co-participação - a unificação do salário mínimo e a aprovação da tabela única. Até fins de outubro de 1987, depois que Garcetti assumiu a Secretaria-Geral, a CTERA decretou a primeira greve, acusando o governo de estimular o conformismo e a dispersão salarial para dividir a agremiação docente¹⁰. Nesse momento, a greve foi apoiada pelos Ministérios da Educação das províncias justicialistas, que culpavam o governo nacional por manter uma política salarial injusta que obrigava ao confronto.

⁸ Por exemplo, CAMYP e FEB

⁹ O sindicato docente que, pelo número de filiados era o terceiro do país em termos de importância, nunca havia participado da CGT. As relações entre essas duas entidades sempre foram difíceis. Por um lado, a posição que defendia a incorporação do sindicato à CGT não era hegemônica dentro da categoria. Por outro lado, a CGT sempre se mostrou desconfiada em relação à CTERA e não pretendia lhe abrir maior participação.

Apoiada nas figuras do cidadão, do sistema de participação e da representação parlamentar, a ideologia da UCR - marcada pelo lustre liberal e tirando a poeira de velhos repertórios - subestimou a presença efetiva das corporações, optando por um confronto e pela luta anticorporativista. Nesse sentido, o governo da UCR enfrentou também as Forças Armadas, quando pretendeu investigar os responsáveis pelo genocídio ocorrido no governo anterior, e com a Igreja, quando apresentou ao Congresso Nacional o projeto-de-lei do divórcio que, pouco tempo depois, foi promulgado.

Ora, o caminho que o governo da UCR tinha pela frente não era simples porque, apesar de ser maioria no "país dos cidadãos"¹¹, era minoria no "país das corporações"; e a tarefa de resolver a crise econômica junto com a necessária consolidação democrática exigia a colaboração de diferentes setores da sociedade por meio de algumas formas de acordo.

A intenção do governo nacional de revalorizar o cidadão, o partido político e o Parlamento em detrimento das corporações encontrou outro entrave: a existência de um sistema de partidos políticos muito mais frágil do que o sistema de corporações. A instabilidade institucional, determinada fundamentalmente pela alta frequência de golpes de Estado e tomada do poder por governos militares, havia diminuído - quando não impedido - a presença do

¹⁰ *DIARIO CLARÍN*, 20 de outubro, 1987.

¹¹ *O resultado das eleições de agosto de 1983 definiu que a UCR assumia o governo nacional com 54 % dos votos. Quanto aos governos das províncias, a UCR ficou com 13, o PJ com 6 e partidos provinciais com 3. Por outro lado, nos primeiros anos do governo constitucional, o partido situacionista teve maioria na Câmara dos Deputados e minoria no Senado.*

Parlamento e dos partidos políticos como canais de mediação das demandas sociais. As corporações empresariais e sindicais, tenderam, em consequência disso, a ampliar seu papel até ocupar o espaço reservado aos partidos políticos, modificando desse modo as condições de funcionamento típicas do sistema político pluralista.

O fantasma da ingovernabilidade pairou desde o início das alianças democráticas, estimulado por consequências da acirrada competição eleitoral e pelas enormes dificuldades envolvidas no processo de governar de forma democrática países não habituados a isso, em meio a uma profunda crise econômica e com os representantes do passado autoritário conspirando ativamente contra o êxito dessa nova fase.

A força relativa da UCR no governo residiu no apoio eleitoral dos cidadãos e é dessa força que pretendia extrair o consenso necessário para sua política e legitimar sua gestão. No entanto, o PJ somava a essa mesma força o fato de ser imbatível no mundo das organizações¹². Por seu lado, o mundo empresarial, as Forças Armadas e a Igreja foram senão hostis, pelo menos desconfiados ou indiferentes em relação ao governo. Aliás, ao longo da gestão da UCR, essas organizações expressaram seu desacordo por meio de diversas manifestações: os sindicatos, por meio de uma série de greves gerais; as Forças Armadas, com ameaças constantes de desestabilizar o sistema democrático; e o

¹² Nesse sentido, os sindicatos haviam ocupado o primeiro plano na reconstrução do PJ antes das eleições de 1983, evidenciando sua força política.

mundo empresarial, com seus comportamentos agressivos e contrários à política econômica empreendida, sobretudo na primeira etapa do governo¹³.

A convocação oficial para a participação teve como resposta, entre outras, a formação pelas entidades corporativas, em 1984, do chamado Grupo dos 11, constituído por entidades empresariais do setor agropecuário, da indústria, do comércio e pela CGT, uma situação inédita para esse tipo de agrupamento. As organizações empresariais e a sindical fizeram concessões mútuas para chegar a um acordo. As primeiras aceitaram a proposta da CGT a respeito de obras sociais, que deveriam ser dirigidas e administradas por seus representantes, sem ingerências do Estado. E a central sindical subscreveu as exigências de redimensionamento do Estado, diminuição do déficit, etc. De certa forma, menos de um ano depois de ter tomado posse o novo governo, o Grupo dos 11 adquiriu um caráter bastante claro de frente empresarial-sindical contra a política do governo Alfonsín¹⁴.

No entanto, foi no âmbito educacional que se concentraram os esforços para gerar novas formas de legitimidade democrática e de participação dos cidadãos. O governo nacional pretendia transformar a educação num dos âmbitos onde se concretizasse a aspiração partidária da UCR de elaboração de decisões coletivas e de recriação de modelos tradicionais de participação¹⁵.

¹³ *O caso da Igreja será analisado junto com a política educacional*

¹⁴ PALOMINO, M. 1987, EM: NUN, J. e PORTANTIERO, J.C. (compl.), 1987

¹⁵ TIRAMONTI, M.G. e SANCHEZ, M.A. 1988

Essa postura sustentou, aliás, a ausência de um plano nacional no qual o partido governista sintetizasse os princípios, orientações e propostas para as diferentes áreas. Essa nova modalidade de gestão - que se opõe de modo declarado às ações governamentais vinculadas às teorias hegemônicas de planejamento durante a década de 60 - reconhece em suas propostas o papel dos diferentes atores sociais, buscando sua incorporação à dinâmica de formulação e implantação das políticas públicas.

É assim que, no contexto do projeto de democratização e modernização da sociedade argentina, a liderança educacional declarou que, para poder desenvolver um projeto democrático de educação, era preciso partir de estratégias de ação governamental que, por um lado, reafirmassem a responsabilidade que cabe ao Estado na criação, organização, administração, manutenção e supervisão do serviço educacional; e que, por outro lado, privilegiassem a rede de representação política e de participação direta como único modo de viabilizar transformações que atendessem aos interesses e necessidades de toda a população. Em várias ocasiões, ouviram-se afirmações do tipo: a educação não é apenas assunto de técnicos, mas é um problema de todos e todos têm o direito de decidir a respeito da educação que eles próprios e seus filhos vão receber¹⁶.

A educação como política social mais antiga e como elemento essencial do processo de extensão da cidadania, próprio do início do século XX,

¹⁶ SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1987.

estava num momento de redefinição que implicava a discussão sobre as possibilidades e limites de equidade e justiça social no mundo contemporâneo.

Essa nova situação da política educacional nos permite pensar que o governo constitucional encaminhou diferentes formas de intervenção da população na vida local e nacional para que um conceito público de justiça social fosse construído por consenso e lhe pudesse servir como base para a elaboração de uma proposta educacional hegemônica, sem intervenção das reivindicações setoriais.

O acordo, que resultaria de um equilíbrio entre reivindicações concorrentes, poderia fornecer respostas para um dos problemas mais sérios de governabilidade com que o governo deveria conviver: a desproporção crescente entre as reivindicações sociais e a capacidade de resposta do sistema político.

É assim que, a partir da participação dos cidadãos tentar-se-ia, por um lado, obter o consenso e acordo das orientações e programas de ação em cada área específica. Por outro, enfrentar, através dela, a superação de problemas concretos que afetam uma distribuição mais equitativa do serviço educacional¹⁷.

Essa lógica "cidadanista" de reconstrução do poder político e construção de um projeto educacional hegemônico partiu do pressuposto de que o senso comum dos indivíduos não lhes permitiria expressar demandas incompatíveis com uma distribuição mais justa do bem educação, e negava o

¹⁷ TIRAMONTI, M.G. e SANCHEZ, M.A. 1988.

caráter mediador dos movimentos docentes. O governo constitucional acusou as organizações corporativas - em especial os sindicatos - de falta de representatividade porque não transmitiam fielmente as reivindicações e preferências de seus membros. Por isso, tentou inibir a participação orgânica dos mesmos no processo de formulação e implementação de medidas político-educacionais.

De qualquer modo, as organizações corporativas participaram do debate educacional, quer por omissão, intervenção ou confronto e, ao mesmo tempo, suas posições se definiram também na dinâmica social que delineou o cenário da constituição da política educacional.

Esse resgate da participação como fonte geradora de modificações e base para a construção do consenso foi compartilhado pelos governos provinciais. Apesar da diversidade de suas situações sócioeconômicas e de correlação de forças políticas, as províncias que sancionaram suas respectivas novas constituições durante esse período convergiram em algumas questões, tais como o papel do Estado e de outros agentes educacionais e em propostas democratizantes¹⁸.

A maioria delas faz referência a sua finalidade para a formação integral do homem e a um modelo de sociedade aberta à criatividade e participação. O comportamento participativo do Estado democrático estaria garantindo a liberdade de expressão e o reconhecimento do direito de todo

¹⁸ *Jujuy, Santiago del Estero, Salta, San Juan e Córdoba*

cidadão de intervir nos assuntos que lhe dizem respeito para conquistar o bem comum.

É de se notar em todas elas o esforço para moldar de forma constitucional - ainda que com matizes enfáticos variáveis de acordo com a província - a possibilidade de articular os princípios de principalidade e subsidiariedade na prestação do serviço educacional do Estado, da família e de outras organizações. Esse esforço de conciliar o inconciliável punha em evidência a ausência de consenso social a esse respeito.

As principais estratégias postas em prática para concretizar essas aspirações foram a organização do Congresso Pedagógico Nacional, no caso do governo central, e a implementação de processos de descentralização pelos governos provinciais. Isso, além de consultas aos pais e docentes para a elaboração de novos currículos escolares em cada um dos níveis do sistema educacional. Todas essas propostas tiveram em comum a intenção de formar canais de comunicação com os atores sociais que permitissem obter um consenso em torno das políticas públicas em suas bases sociais¹⁹.

As diferentes formas por que se efetivou a incorporação direta da população no âmbito da educação - por exemplo, por meio de consultas, conselhos representativos, etc. - remontam aos princípios liberais da necessidade de atuação dos indivíduos soberanos na vida política com vistas à defesa dos interesses gerais da nação e não dos "interesses setoriais e mesquinhos". Enfim, todas essas estratégias para conjugar a dinâmica das forças sociais na construção

¹⁹ TIRAMONTI, M.G. 1988

de um projeto político tiveram em comum o apelo à "participação ativa, responsável e canalizada de todos os cidadãos".

Nesse clima de abertura política, um grupo de acadêmicos - como se definem eles próprios - organizam-se e criam um movimento chamado "Academia de Educación", com o objetivo de discutir temas educacionais e constituir **um espaço de reflexão permanente sobre os problemas de nossa educação e também como agência da criatividade e da inovação em matéria educacional**²⁰.

Em 1987, o presidente da Academia tornou-se reitor de uma das universidades mais importantes do país e contava com 22 membros, entre os quais professores universitários, ex-ministros e secretários de Educação, alguns deles de governos militares. Esse grupo, como veremos mais adiante, defendia uma proposta educacional e um projeto nacional que ultrapassava os interesses específicos do sistema educacional privado.

Ora, apesar de o termo participação carecer de clareza conceitual - e com isso possa receber diversos conteúdos -, é evidente que ultrapassa os limites de uma proposta pedagógica e que faz parte do campo político. Como vimos, a partir do Estado se propõe a questão da representatividade que se refere, sobretudo, à possibilidade ou não de se obter um consenso em torno de políticas públicas. E a partir da sociedade civil se coloca em questão o problema da intervenção e da negociação como possibilidade real de influir nos processos

²⁰ BOLETÍN DE LA ACADEMIA DE EDUCACIÓN, N.1, julho, 1986. Pg.2

decisórios. Ambos foram aspectos controvertidos nas tentativas de recomposição da relação Estado-sociedade durante esse período.

Essa e outras questões do processo de elaboração e implementação das políticas educacionais mereceram também, enquanto momentos de expressão da reconstrução do poder político, a atenção dos movimentos docentes que, de acordo com seus princípios e propostas, outorgaram um conteúdo específico ao debate democracia-educação-cidadania.

A seguir apresentaremos as diferentes maneiras que foram encaradas estas questões, pelos movimentos docentes.

A) O espaço público de elaboração e implementação político-educacional, enquanto expressão institucional do poder político, é definido por alguns movimentos sindicais - posição que poderíamos chamar de voluntarista -, como o que deve expressar a síntese da solidariedade e organização social e, portanto, próprio de todos aqueles interessados no desenvolvimento nacional e na justiça social²¹.

O Estado é considerado ator principal do espaço público, para que se possa implementar uma política educacional e popular mas que, ao mesmo tempo, não deve ser operacionalizada só pela própria gestão governamental,

²¹ SUTEBA: *"Por la educación hacia la soberanía nacional"*. s/d.

mas também pelo apoio a todos os organismos públicos, estatais ou não, que compartilhem dessa proposta e que, portanto, tendam à justiça social²².

Reforça-se esse argumento indicando que o caráter estatal do serviço educacional não foi ao longo da história argentina uma condição suficiente para garantir um projeto político-educacional nacional e popular. Cita-se como exemplo a falta de recursos, os baixos salários e a deterioração do equipamento de trabalho como conseqüências de políticas estatais postas em prática em períodos anteriores; políticas que descuidaram da educação do povo por falta de um projeto educacional nacional hegemônico e que acabaram por fomentar e justificar a privatização do serviço educacional como garantia, para determinados setores, de eficiência e qualidade.

A aspiração de justiça social - entendida como justiça distributiva dos bens sociais, neste caso, o bem educação - é possível a partir do fornecimento, manutenção, regulamentação e controle estatal, de forma a garantir que o bem da educação não deixe de ser patrimônio da sociedade em seu conjunto; e com o compromisso comunitário do setor não-lucrativo, compreendido por grupos e/ou entidades autônomas da sociedade, de assumir também a responsabilidade de gerar oportunidades educacionais para o conjunto da população. Desse modo, vemos na definição ampliada de espaço público uma recuperação da função social de certo tipo de privatização. No entanto, a ampliação do "público" é justificada com argumentos de ordem mais econômica

²² UDA: *"Propuesta para el Congreso Pedagógico: objetivos y funciones de la educación"*. s/d.

SUTEBA: *"Por la educación hacia la soberanía nacional"*. s/d.

do que ideológica, tais como, que o envolvimento de determinados circuitos sociais na distribuição igualitária do bem educação permitiria assegurar maior eficácia e competência do serviço.

A responsabilidade pelo conteúdo educacional não fica explicitada. Ao que parece, o caráter nacional e popular da educação formal estaria garantido pelo próprio acesso do povo à escola; quer dizer, os estudantes seriam os verdadeiros portadores da cultura nacional e popular.

Diferente da responsabilidade e ação comunitária, o processo de privatização, sinônimo de mercado e ao mesmo tempo de lucrativo, é o modo como - segundo essa mesma corrente sindical - o bem educação deixa de ser um bem social inserido em um projeto nacional para se transformar em mercadoria acessível apenas aos privilegiados.

Partem da premissa de que o mercado é incapaz de realizar uma distribuição de recursos que possa reduzir a pobreza e a discriminação, já que, ao se operar a conversão do bem educação em mercadoria, ele deixa de ser social e passa a ter um valor de mercado, não cabem aí, portanto, os argumentos de justiça social²³.

Essa mesma relação de mercado vai determinar o significado político do docente e de suas organizações, bem como sua relação com o Estado, reconhecendo o trabalho educacional como sujeito às regras de produção material.

²³ SUTEBA: *"Por la educación hacia la soberania popular"*. s/d.

Nesse contexto, esses sindicalistas definem-se a si mesmos como uma **organização de trabalhadores de um mesmo ofício, profissão ou ramo de produção, com responsabilidades e funções integradas a uma estrutura que persegue objetivos reivindicativos, econômicos, sociais e políticos**²⁴. Suas organizações são definidas também diretamente por seus direitos: **o sindicato tem o direito de reclamar aumentos salariais e de questionar a política social, econômica, educacional que tem o trabalhador como principal afetado e de realizar propostas alternativas**²⁵.

Essa tendência sindical, interessada na legitimação do movimento docente como parte do movimento operário - que, no caso argentino, estava diretamente associado ao movimento peronista -, define e organiza sua luta em identidade com a luta dos trabalhadores da produção. Obviamente, essa associação entre o movimento docente e o movimento operário fortaleceria a luta docente e, ao mesmo tempo, daria maior representatividade ao movimento operário.

Essa corrente teve como referente principal o PJ - embora ele abrigasse militantes de outros partidos políticos e independentes - e chegou a dirigir os sindicatos mais representativos, inclusive a CTERA, a partir de 1984.

²⁴ SUTEBA: "Cuadernos de formación", N.1 s/d., pg.3.

²⁵ UEPC: "Cuadernos de capacitación sindical". N.1, 1986., pg.9

UEPC: "Cartilla de capacitación sindical: Estructura sindical argentina". s/d., pg.1

Desse modo, o sindicalismo docente consolidava - quase quatro décadas depois - um processo que já era característico do resto do sindicalismo argentino desde a década de 40.

No entanto, é preciso dizer que não houve uma relação direta entre o processo de reconhecimento da natureza do docente enquanto trabalhador e o processo de "peronização" dos sindicatos. Pelo contrário, esse processo - que foi influenciado pela modificação e deterioração da população docente nos diferentes países da América Latina - iria marcar claramente suas tendências dentro do sindicalismo docente argentino.

A tendência que estamos analisando aqui constrói a identidade do trabalhador da educação por analogia com o trabalhador da produção, como uma manifestação da aproximação dos interesses, necessidades e problemas dos trabalhadores da educação aos da classe operária em seu confronto com o capital. Essa identificação apóia-se no reconhecimento das mesmas formas de exploração inerentes às relações de trabalho na escola e na produção material.

É assim que os docentes não são reconhecidos como parte de um espaço público - chamado escola -, mas tão-somente como força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado. A relação docente-Estado apresentava-se, então, como uma das muitas relações de dependência trabalhista que estão caracterizadas de assalariado, num caso, e de dono de capital, no outro²⁶.

²⁶ UEPC: "Movimiento gremial docente". s/d..

UEPC: "Programa de 1986: los 26 puntos".

SUTEBA: "Análisis gremial de la Provincia de Buenos Aires", 1988.

De acordo com essa posição, o trabalhador da educação, da mesma forma que o resto dos trabalhadores, tem, como única propriedade seu trabalho. Por isso, esse trabalhador teria o direito de intervir nas decisões de todos os aspectos que estejam relacionados com o trabalho em si ou com o valor desse trabalho. Desse modo, fundamentava-se a necessidade de participação sindical em comissões salariais, na determinação das condições de trabalho e também na política educacional. Alegava-se que **o docente, por ser trabalhador, é dono de seu trabalho e tem o direito de decidir como vai realizá-lo**²⁷.

Em outras palavras, o trabalho cobra materialidade e passa a ser o produto que qualquer trabalhador possui para vender e obter em troca o salário. Desaparece o caráter social e produtivo do trabalho, que passa a ser pensado como um mero intercâmbio entre produtos.

Desse modo, o caráter político do trabalhador da educação via-se relacionado com maior clareza à sua condição de assalariado do que à sua condição de homem produtivo. Nesse sentido, pode-se dizer que existiu uma relação de externalidade com a política, pois o processo de revalorização do trabalho docente que estamos analisando foi uma conseqüência do rumo que tomaram as relações trabalhistas e de conjuntura política, e não uma característica intrínseca do processo de ensino-aprendizagem institucional. A esse respeito, declara-se em um dos documentos: [O sindicato docente] **é um movimento coletivo que hoje tem uma dinâmica necessariamente política cuja**

²⁷ UEPC: "Documento de trabajo: la formación de la conciencia sindical". pg.2 s/d.
UEPC: "Cuaderno de capacitación sindical". Año 1, N.1, 1986.
No mesmo sentido, SUTEBA: "Escuela de capacitación sindical: estructura, organización, funcionamiento". s/d.

originalidade provém de sua inserção no mundo do trabalho e da produção. Este movimento está ligado à luta pela defesa de valores e direitos e ao esforço do homem para alcançar seu próprio destino para transformar a sociedade e torná-la mais justa e humana²⁸.

Por outro lado, o caráter produtor do docente está canalizado através de sua prática como geradora de um conhecimento instrumental necessário para o pensamento pedagógico. Todo trabalhador da educação tem uma experiência que acumula no cotidiano de seu trabalho e que lhe permite desvendar novos conhecimentos, imprescindíveis para compreender a realidade escolar e construir um projeto político-educacional coerente com as necessidades histórico-contemporâneas²⁹.

Esses sindicalistas partem da idéia de que o conhecimento resulta da vivência e que, por sua vez, serve para a compreensão dessa vivência. Por isso, a prática pedagógica fica restrita à ação e não se dá maior importância à possibilidade de articulá-la com metas e propostas pedagógicas.

É possível que a revalorização do trabalho docente enquanto produtor seja conseqüência de uma busca de argumentos para uma luta por melhores salários e condições de trabalho, ou seja, do que comumente se chama de luta reivindicatória. De qualquer forma, essa revisão abriu espaço no interior dessa tendência para uma leitura particular da questão educacional, já não mais a

²⁸ SUTEBA: "Cartilla de capacitación sindical: Estructura sindical argentina". s/d., pg.1

²⁹ SUTEBA: "El trabajador de la educación", s/d.

partir da teoria pedagógica, mas do cotidiano do trabalho docente, o que veremos no próximo capítulo.

Foi desse modo que a tendência que analisamos se aproximou da questão político-educativa. Suas denúncias foram apresentadas de maneira confusa. Por um lado, pareciam conseqüência de uma atitude maquiavélica do governo, uma forma de cobrar a idéia de um Estado-patrão. Mas, por outro lado, essas denúncias também surgiam como esboços do reconhecimento de um processo de proletarização a longo prazo.

De qualquer forma, é importante destacar que a constatação - embora não sua origem - do sentido político das condições do trabalho docente possibilitou também reconhecer a necessidade de intervenção do sindicato na política educacional, porque deixou claro que a definição desta continha de maneira entrelaçada as condições e possibilidades do trabalho docente e o projeto educacional desejado. Numa das entrevistas, essa idéia foi sintetizada do seguinte modo: ***No dia em que a educação ocupar o lugar que cabe a ela, o salário será uma conseqüência***³⁰.

B) Uma segunda corrente que pudemos delimitar é aquela que, a partir de uma posição claramente estatista do espaço público analisa a ação social do Estado nos diferentes âmbitos-econômico, social e político - no contexto de um projeto democrático definido como síntese de um plano de desenvolvimento autônomo e distribuição equitativa da riqueza.

³⁰ *Entrevista com um membro da comissão sindical da SUTEBA*

O desenvolvimento econômico permitiria, entre outras coisas, romper com o processo de alienação cultural e com as exigências das organizações internacionais a respeito da redução do orçamento estatal destinado à política social e à política educacional. Por sua vez, uma distribuição equitativa da riqueza possibilitaria efetivar o princípio de justiça social e, portanto, inibir os processos de privatização existentes³¹.

Neste caso, a idéia de justiça social contém em sua definição a possibilidade e necessidade de modificação das regras de mercado e de desprivatização de todos os âmbitos constitutivos da sociedade contemporânea, tanto econômico como social e político.

É uma leitura - ainda que incipiente - da recomposição do poder político em sua relação com a produção material. Quer dizer, é o projeto de sociedade que vai definir a forma e o conteúdo do espaço público de decisão político-educacional.

O Estado intervencionista, ao controlar e regular o funcionamento do mercado nacional e internacional, estaria gerando condições para um processo efetivo de distribuição democrática, tanto dos bens econômicos como dos bens sociais³².

No âmbito especificamente educacional, o princípio de justiça social se traduz na democratização do bem educação por meio da intervenção do

³¹ UNTER: *"Documento de apoyo para una Ley General de Educación"*. s/d.

³² UMP: *"Por una educación para la liberación nacional y social"*, 1986.

Estado. É a defesa de uma escola pública, estatal, única, gratuita, obrigatória, não-dogmática e científica³³.

Essa corrente se opõe a que setores privados não-lucrativos participem da reestruturação da política educacional e a denunciam como um processo de privatização indireto que desloca obrigações próprias do Estado³⁴.

Essa corrente sindical também volta seu olhar para a realidade educacional a partir da perspectiva do trabalho. No entanto, esse setor do sindicalismo não só tendia a compreender a tarefa cotidiana e os interesses do docente a partir de sua identidade trabalhista como também a partir de sua identidade intelectual. É uma posição que deixa transparecer desde o início o caráter político intrínseco à identidade do trabalhador docente, como produtor e transmissor de uma determinada visão de mundo. Nesse sentido, afirmava-se: **No que ensinamos e como o ensinamos está implícita uma determinada interpretação dos fatos históricos, dos fenômenos naturais, dos eventos da atualidade, dos problemas científicos e filosóficos, das criações culturais da humanidade e, por conseguinte, sempre comunicamos aos alunos uma valoração e tomada de posição bem definidas diante dos mesmos**³⁵.

³³ UNTER: "Qué cara está la educación gratuita?", em :Revista Quimán N. 5, junio, 1988.
UNTER: "Fundamentos a la propuesta de reforma de artículos de la constitución de la Provincia de Rio Negro", 1988.

³⁴ UMP: "Por una educación para la liberación nacional", 1986.

³⁵ ADEMYS: "La enseñanza: un trabajo o un apostolado?", 1986, pg.1
No mesmo sentido: UMP: "El docente", em Revista Educativa, 1986 e UNTER: "Editorial" da Revista Quimán, N.4, dezembro, 1987.

Essas afirmações podem ser interpretadas como o docente sendo pensado aqui enquanto produtor de certos valores de uso³⁶, conhecimentos e qualificações que permitam aos estudantes incorporar-se às diferentes esferas sociais em condições específicas.

Desse modo, o docente não se definia apenas por seu caráter de trabalhador assalariado, mas se recuperava também seu caráter mediador entre o Estado e a sociedade. Assim, tornava-se mais fácil reconhecer a identidade contraditória do docente. Por outro lado, revelou-se também o lugar da instituição escolar e das características do trabalho docente no plano da legitimação das relações sociais de produção, já fora de uma ideologia meritocrática ou da própria divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Em outras palavras, essa corrente confrontou o docente com sua própria identidade, com a do sistema educacional e com sua função histórica principal de socialização dos indivíduos em uma determinada sociedade³⁷.

Em troca, a tendência analisada anteriormente estava quase impedida de visualizar o caráter mediador do docente, porque isso teria significado deixar sem sentido o núcleo de seu raciocínio lógico, ou seja, a associação direta das condições sócioeconômicas e a luta sindical entre as diferentes organizações de trabalhadores.

³⁶ OFFE C. 1984.

³⁷ ADEMYS: "La enseñanza: un trabajo o un apostolado?", 1986.
UMP: "El docente", em: *Revista educativa*, 1986.

Por outro lado, ambas as tendências compreendiam o papel do sindicato como um movimento duplo entre os docentes e o Estado. Por isso, estavam ambas empenhadas em ações político-sindicais dentro do Estado e também em consolidar um processo de reflexão e conscientização dos docentes no interior das organizações³⁸. No entanto, além de refletir sobre a deterioração das condições do trabalho docente, a corrente que estamos analisando aqui pretendeu também redefinir - a partir de uma postura crítica diante da educação - o que ensinar na escola.

Além disso, essa corrente sugeriu como estratégia de ação social para o controle da política educacional a consolidação de um movimento em defesa da escola pública estatal. Mas não se aprofundou essa idéia nem sua viabilidade naquele dado contexto sociopolítico³⁹.

C) Diferentemente das correntes analisadas acima, vamos encontrar agora um grupo sindical que tende a identificar o espaço público como espaço estatal e neutro. O Estado, enquanto expressão do poder político, deve cumprir a função de regular os diferentes interesses sociais e assegurar à população a satisfação de suas necessidades e direitos básicos⁴⁰.

A responsabilidade inalienável do Estado de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais para todos os cidadãos pressupõe um Estado definido como defensor do interesse geral e, colocando-se acima da

³⁸ ADEMYS: *"Formación gremial en la formación docente"*. s/d..

³⁹ *"Entrevista com um membro da comissão diretiva"* da ADEMYS.

⁴⁰ CENTRO DE PROFESORES DIPLOMADOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: *"Diez puntos fundamentales para la educación argentina"*. s/d..

fragmentação social, com certas obrigações, tais como a constituição e manutenção de um serviço educacional estatal e gratuito, orientado principalmente para a população que não pode através dos canais naturais satisfazer suas necessidades educacionais.

A educação - dizem os entrevistados - deverá ser pensada como um investimento e não como um gasto do Estado para a sociedade, ponto de vista que parecia imperar na definição da política educacional argentina há várias décadas⁴¹.

Essa definição de educação como investimento estatal tem como fundamento a importância da instituição escolar na transmissão de valores e comportamentos imprescindíveis para a formação e integração do cidadão a uma ordem democrática⁴².

Esses princípios recuperam, em linhas gerais, o pressuposto da geração de 1880 de que um povo educado era condição necessária para a ordem e o progresso da sociedade argentina. Portanto, o governo deveria assumir essa responsabilidade para poder controlar o processo de socialização, garantindo a unidade nacional e a formação da elite política. Em síntese, havia um interesse bastante claro no fortalecimento do Estado, da unidade nacional e da formação do cidadão.

⁴¹ FEB: "La coherencia de la FEB". s/d.
FEB: "Lineamientos curriculares", 1986.
FEB: "Mandatos de responsabilidad". s/d

⁴² FEB: "Diario: Domingo F. Sarmiento" s/d.
NIGRO, J.C. "La lucha de los maestros: semblanza histórica de CAMYP y reseña biográfica de su fundador, Luciano Schilling", 1984

Entre as três tendências analisadas até aqui, encontramos pela primeira vez a recuperação da escola como a modalidade prioritária do aparelho estatal para a socialização dos cidadãos.

O docente, por sua condição trabalhista de assalariado, foi reconhecido como trabalhador e funcionário do Estado e por seu status, adquirido tanto no plano social como trabalhista, foi definido como profissional. O caráter de trabalhador do docente era tratado como um estado constituído externamente, enquanto a identificação deste como profissional apoiava-se em argumentos meritocráticos tais como a titulação. Este era um fator que o diferenciava do resto dos trabalhadores e o situava na escala hierárquica na condição de trabalhador atípico⁴³.

Na construção e análise da categoria de trabalhador atípico não aparece nenhuma referência ao conteúdo do trabalho e da produção docente e, portanto, fica excluído também o caráter político do ensino, do trabalho docente e da luta sindical. Por outro lado, essa visão apresenta a natureza intelectual do docente e sua relação com o conhecimento como um dever sagrado, outro modo de negar o caráter político de seu trabalho. Nesse sentido, afirma essa corrente que os docentes interagem com a sociedade à qual pertencem motivados por seu ideal de serviço à comunidade e com a responsabilidade de transmitir valores e conhecimentos que permitam aos indivíduos ser úteis na sociedade⁴⁴.

⁴³ FEB: "Diario: Domingo F. Sarmiento". s/d.
NIGRO, JC.: "La lucha de los maestros: semblanza histórica de CAMYP y reseña biográfica de su fundador, Luciano Schilling", 1984.

⁴⁴ FEB: "Diario Domingo F. Sarmiento". s/d.
Entrevista com o secretário-geral da CAMYP.

Essa tendência encara a profissionalização do docente a partir de uma perspectiva elitista e apolítica, aproveitando essa categoria como uma forma possível de estratificação bem diferenciada da classe social. As características que consideram determinantes para definir esse grupo profissional são seu ideal de serviço à comunidade, acompanhado da noção de responsabilidade; a autonomia profissional e uma ética de acordo com os valores democráticos e com os valores intrínsecos do trabalho.

Quando a formação docente é mencionada como argumento de legitimidade, o caráter profissional do docente fica restrito ao domínio de conteúdos disciplinares e são omitidos os fundamentos filosóficos, políticos e sociais da educação.

Por sua vez, a ingerência das organizações docentes no poder político é determinada pela necessidade de proteger os direitos dos profissionais da educação dos diferentes governos.

Os sindicatos docentes são reconhecidos como organizações sociais que têm uma função assistencial clara, a de defender o professor diplomado⁴⁵. Definem-se a si mesmos por seu dever de defender os salários, condições de trabalho dignas para os docentes e controlar o cumprimento de seu estatuto, bem como pelo dever de orientar os docentes na defesa de seus direitos⁴⁶. Devem também **buscar por todos os meios possíveis a melhoria das condições**

⁴⁵ CAMYP: "Quién es y qué quiere CAMYP?". s/d..

FEB: "Estatuto de la FEB". s/d.

FEB: "La importancia de que el maestro también parezca serlo", 1988

⁴⁶ CAMYP: Revista "Tribuna del maestro", N.291, 1987

de vida do docente e de sua família, promovendo a criação de cooperativas, possibilitando o acesso à moradia própria, assistência médica e jurídica, descanso, férias e viagens. Além disso, fica definida como sua função arbitrar os meios possíveis para o cumprimento desses fins, tais como a aquisição de imóveis, hotéis, quadras esportivas, etc.⁴⁷.

O conflito trabalhista entre docentes e Estado foi compreendido como um processo de exclusão, sofrido pelos educadores, de um salário e de condições de trabalho dignas e adequadas à responsabilidade de sua tarefa. Deixava-se fora da análise dessa questão o âmbito do trabalho e da produção social.

Como se deixa transparecer tanto nessas citações como nas atividades que se realizavam na época, eram dois os aspectos que preocupavam principalmente essa corrente sindical. De um lado, compensar os baixos salários e benefícios sociais por meio de vários serviços sindicais. E, por outro, controlar o funcionamento de leis, decretos e resoluções oficiais, tanto no âmbito trabalhista como no político-educacional.

Essa preocupação legalista era reconhecida pela maioria do corpo docente em todas as instâncias onde o cumprimento da lei - por meio do estatuto docente ou da Constituição nacional ou provincial - estava em jogo: os concursos e as bancas de qualificação, por exemplo.

⁴⁷ *Entrevista com o secretário-geral da CAMYP FEB: "Estatuto de la FEB". s/d..*

Esse comportamento de uma parte significativa dos docentes argentinos foi aproveitado como dado legitimador da representatividade desses sindicatos e pode ser interpretado como uma reafirmação da eficiência e "neutralidade" dessa corrente na tarefa de fazer cumprir as leis estatutárias e na disposição de oferecer cada vez mais novos benefícios sociais. Assim seria possível compatibilizar de modo dissociado a participação político-sindical e usufruir das vantagens que essa outra prática sindical oferece. Dessa forma, muitos dos docentes eram filiados a pelo menos dois sindicatos.

O reconhecimento e defesa que essa corrente sindical fez das instâncias legais inscreve-se - segundo eles - dentro de um princípio ético mais amplo, o da defesa do sistema democrático e de seus princípios como regras de convivência para a sociedade em geral e como normas reguladoras de suas organizações. Esses princípios eram os da liberdade individual, do pluralismo político e da delegação e representação.

Essa preocupação em assegurar e sustentar a ordem democrática vigente surge novamente na análise da participação docente em diferentes instâncias da elaboração da política educacional. A necessidade dessa participação estaria reconhecida no princípio de que o êxito da ordem democrática tem suas raízes, fundamentalmente, no consenso e na legitimação da mesma entre os cidadãos. Nesse sentido, reconhece-se que a viabilidade dos projetos educacionais depende, em grande parte, do consenso entre os docentes⁴⁸.

⁴⁸ CAMYP: *"Estrategias para la participación y difusión del Congreso Pedagógico"*. s/d.

Essa corrente denuncia a politização das organizações sindicais como uma consequência de um jogo de poder que os partidos políticos experimentam no interior dos sindicatos e que se sobrepõe aos interesses mais gerais dos docentes.

No mesmo sentido, questionou-se também a resistência do governo da UCR à participação das entidades mediadoras e a preferência, no conjunto dessas entidades, por interlocutores provenientes das organizações da categoria **de caráter político**, deixando de lado as organizações (referiam-se a si próprias) que sem definição político-partidária contaram com o respaldo da maioria do corpo docente nas eleições para as bancas de disciplina e de qualificação⁴⁹.

D) Por último, encontramos as organizações não-sindicais que, como elas próprias dizem, convocam os docentes em sua condição de cidadãos soberanos⁵⁰. A orientação política desses movimentos tende a pôr em segundo plano o papel do Estado, colocando a ênfase no livre curso das leis do mercado e com a consequente valorização da iniciativa privada livre de interferência e controle social⁵¹.

⁴⁹ *Entrevista com o secretário-geral da CAMYP*
Entrevista com a secretária-geral da FEB

⁵⁰ *Essas organizações são o 'Consejo de Educación Católica' (CONSUDEC), que faz parte da estrutura do sistema de educação privada católica desde a década de '30 e a 'Academia de Educación', nascida durante o último governo democrático, em 1984.*

⁵¹ *CONSUDEC: "El pensamiento pontificio", em: DIARIO CONSUDEC_N. 509, outubro, 1984.*
CONSUDEC: "Alocución en el acto inaugural del V Congreso de educación católica", em: DIARIO CONSUDEC N. 532, setembro, 1985.

No entanto, essa tendência não limita a ação da iniciativa privada ao controle de instituições educacionais mas, pelo contrário, apresenta uma redefinição dos processos de decisão político-educacional, contemplando a ingerência da mesma na política educacional do país.

Essa posição justifica-se na decadência da escola estatal como algo inerente à incapacidade do Estado de compreender os interesses e necessidades dos membros da sociedade e, portanto, de administrar o bem comum⁵².

Pretende, assim, restaurar o princípio de liberdade do ensino associado diretamente com o direito constitucional à liberdade individual que, por sua vez, deve ser garantido não só por meio dos mecanismos constitucionais de um sistema democrático como também e fundamentalmente, por meio do comportamento do Estado.

O Estado, sem dúvida necessário para assegurar a ordem pública, deve se intrometer o mínimo possível na esfera de ação do indivíduo. É a comunidade educacional, quer dizer, pais, alunos e docentes, quem deve levar adiante um projeto educacional a serviço de toda a sociedade, por meio de uma convergência de idéias, sentimentos e intenções⁵³.

O processo de privatização ou de "liberalização" - como o chamariam esses movimentos - do espaço de decisão político-educacional não

⁵² ACADEMIA DE EDUCACIÓN: "Nación, ideal pedagógico y reforma educativa" em: *Boletín de la Academia de Educación* N. 6, outubro, 1988.

⁵³ CONSUDEC: "El pensamiento pontificio", em: *DIARIO CONSUDEC* N. 509, outubro, 1984.

invalida, segundo as organizações laicas, a necessidade de um espaço próprio do Estado na prestação do serviço educacional para garantir sua equidade. Ou seja, um sistema público igualitário que ofereça condições semelhantes de acesso a todos, mas que conceda à educação privada a possibilidade de atrair os filhos talentosos das famílias de altos recursos e transformar-se no segmento de alta qualidade e prestígio do sistema educacional.

*Afirmam alguns: (...) dado que ela [a escola estatal] está aberta a todos os setores da comunidade; alheia à discriminação de qualquer ordem, social, religiosa, étnica, política, assim como a interesses de círculos e a intenções aristocratizantes. Fica aqui configurado o Estado docente, em cuja virtude a Nação, as províncias e as comunas têm não só a atribuição como principalmente o dever de criar, organizar, dirigir e manter um serviço educacional de acordo com as necessidades e os interesses de todos os habitantes (...) Certamente, isso sem prejuízo da livre iniciativa particular ou privada, conforme a pertinente norma constitucional, que não exclui a ação fiscalizadora do Estado*⁵⁴.

Por sua vez, as organizações religiosas reconhecem também o papel desempenhado pelo Estado para elevar as oportunidades educacionais da população. No entanto, se sobrepõem a essa função quando enfatizam sua opção preferencial pelos pobres. De qualquer modo, delimitam prudentemente

⁵⁴ BRAVO, H.F.: "La democracia y el pluralismo en la educación Argentina", pg. 44, em: *publicação da Academia de Educación : Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.*

que seu interesse em resolver os problemas da pobreza não deve ser excludente nem exclusivo.

A partir de sua postura privatista, essas tendências se posicionam também como defensoras do setor privado não-lucrativo. Propõe a redução do papel do Estado, a recuperação da responsabilidade dos pais na educação de seus filhos como expressão do direito natural da família sobre sua descendência e o reforço do poder das comunidades, Igreja e outras entidades filantrópicas, tradicionais provedoras de bens e serviços sociais⁵⁵.

A intervenção necessária dos setores privados nos espaços de decisão é reconhecida - tanto pelas organizações laicas como pelas religiosas - como um comportamento de participação cidadã e, como tal, constitutivo de um sistema democrático pluralista. Uma democracia pluralista ***necessita de um alto grau de participação nas decisões políticas (...) que haja controle sobre a atividade dos governantes, de tal modo que estes estejam sujeitos a normas que regulam seus comportamentos acima de suas vontades (...) que o fim último, sem abandono de outros meios, seja a dignidade essencial de cada ser humano***⁵⁶.

⁵⁵ CONSUDEC: "V Congreso Nacional de educación católica", em: DIARIO CONSUDEC n. 532, setembro, 1985

CONSUDEC: "Comunidad educativa y participación", em: DIARIO CONSUDEC_N.511, novembro, 1984.

CONSUDEC: "Comunidad educativa y participación", em: DIARIO CONSUDEC N.509, outubro, 1984.

⁵⁶ LOPEZ, M.: "Relación entre educación y democracia pluralista", pg.16, em: publicação da Academia de Educación: Ideas y propuestas para la educación Argentina, 1989.

Nessa tendência estão, assim, implícitas duas modalidades possíveis de organização do espaço de decisão político-educacional. Uma delas, extrapolítica, que se baseia na cooperação voluntária dos indivíduos e institui o mercado como única garantia da liberdade e do progresso na sociedade moderna. A outra, construída sobre as bases coercitivas do aparelho estatal, supõe o fortalecimento do Estado como responsável e encarregado da direção e planejamento político-educacional.

Recupera-se aparentemente o processo de privatização ampliada, por meio da transferência de determinadas responsabilidades do Estado às famílias, comunidades e províncias, como estratégia de eficiência administrativa, de gestão e de respeito pela individualidade. No entanto, deixa-se transparecer também sua importância devido à eficácia da educação e de suas instituições na socialização e reprodução social.

Ambas as instituições partem da recuperação de valores morais para definir o docente e sua tarefa pedagógica. Para uns, esses valores morais significam o sentido transcendental do ser humano que o conduz na direção de uma tarefa comum, responsável e criadora de fraternidade⁵⁷. Para outros, porém, os valores morais do docente se traduzem no sentimento cívico dos mesmos. ***O docente é um profissional que tem a função de transmitir uma série de conhecimentos sistematizados, mas seu papel na sociedade***

⁵⁷ CONSUDEC: "Comunidad educativa y participación", em: *Diario CONSUDEC N.511*, novembro 1984.

ultrapassa o de mero transmissor de conhecimentos. Seu valor real está em sua condição intrínseca de educar, em seu ideal de serviço, responsabilidade e iniciativa⁵⁸.

A convocação da "Academia de Educación" estava restrita à **inteligência, à mais alta competência científica e profissional, e à decantada experiência que forja a sabedoria, legitimadas, em cada caso por uma história pessoal que corresponda ao perfil do professor de vida e de conduta individual, profissional e cívica**⁵⁹.

Sua intenção era consolidar um pensamento pedagógico, institucionalizar sua intervenção nas decisões estatais legitimá-las em sua condição de elite intelectual e como consequência normal do pluralismo da vida democrática. Assim, afirmava: **A democracia pluralista necessita de elites, alguns seres que pensam mais, que se esforçam mais, que sofrem mais, se for necessário**⁶⁰. Por isso, privilegiavam entre suas estratégias de ação a comunicação direta com as várias instâncias estatais e o vínculo com a sociedade por meio de tarefas acadêmicas tais como conferências, livros, artigos e periódicos.

⁵⁸ LOPEZ, M.: "Relación entre educación y democracia pluralista", pg. 20, em: *publicação da Academia de Educación: Ideas y propuestas para la educación argentina*, 1989. No mesmo sentido: CONSUDEC: "Comunidad educativa y participación", em *DIARIO CONSUDEC N. 511*, novembro 1984.

⁵⁹ ACADEMIA DE EDUCACIÓN: "Boletín de la Academia de Educación", junho, 1986.

⁶⁰ LOPEZ, M. "Relación entre educación y democracia pluralista", pg. 20, em *publicação da Academia de Educación: Ideas y propuestas para la educación Argentina*, 1989.

O CONSUDEC não manifesta explicitamente, pelo menos nos documentos estudados, seu propósito institucional. De toda forma, fica clara, em diferentes artigos de sua publicação quinzenal e em suas atividades, a preocupação em legitimar uma linha de pensamento educacional e incentivar pais e docentes a organizar uma participação comunitária orientada a partir da própria instituição.

Por exemplo, um dos artigos alerta para a necessidade de organização e coesão da comunidade educacional para poder inibir o surgimento de **poderes paralelos**. Nesse sentido, restringe-se a noção de participação à possibilidade de que qualquer grupo humano não necessite ser governado de fora, mas pelos próprios que estão contidos nele. Acrescentava-se: **Uma participação que desagregue a comunidade, que provoque confrontos entre seus membros ou que os desvie do ideal educacional que os mobilizou seria inacessível; mais do que ajudar a construir uma comunidade educacional, isso a destruiria**⁶¹.

Por isso era necessário, por um lado, regulamentar os mecanismos de **participação legal dentro das estruturas sociais** e, por outro, resgatar a necessidade de informação, de maneira que se pudesse efetivar um **sistema coerente de participação**. Na idéia de informação estão contidos os princípios éticos e o projeto educacional que se queria hegemonizar⁶².

⁶¹ CONSUDEC: "Comunidad educativa y participación", em: DIARIO CONSUDEC N. 509, outubro, 1984.

⁶² CONSUDEC: "Comunidad educativa y participación", em: DIARIO CONSUDEC N. 509, outubro, 1984.

Aparece também várias vezes no livro "Ideas y propuestas para La Educación Argentina", publicado pela "Academia de Educación", a referência à participação dos cidadãos como comportamento constitutivo de uma democracia pluralista. No entanto, em um dos artigos em particular, adverte-se para o perigo de confundir participação com vocação totalitária, a qual se costuma chamar segundo o autor de mobilização, e é inimiga da liberdade⁶³.

Um exemplo claro do que significaria uma participação organizada foram as atividades que esses movimentos e instituições puseram em prática - debates, cursos e até um congresso interno - para recriar as bases que seriam levadas à discussão com o conjunto da sociedade no Congresso Pedagógico Nacional, organizado pelo Poder Executivo em 1985, convocando a todos os argentinos na qualidade de cidadãos.

Recapitulando, podemos dizer que os movimentos docentes depararam-se em 1983 com uma proposta governamental de participação da sociedade na construção de um projeto educacional democrático e na qual se proclamava a necessidade de modificar os mecanismos tradicionais de produção e gestão da educação incorporando os diferentes setores da sociedade civil em sua qualidade de cidadãos.

A preocupação de encontrar novos mecanismos de participação que ampliem o espaço público e concretizem a possibilidade de envolver as diferentes forças sociais na produção e gestão da política educacional estava

⁶³ LOPEZ, M. "Relación entre educación y democracia pluralista", em publicação da Academia de Educación: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.

diretamente relacionada com a intenção do governo constitucional de reestruturar o poder político de forma tal que assegurasse a governabilidade do sistema e a legitimação do poder público.

Esse processo estava obviamente vinculado à redefinição do Estado e das organizações da sociedade civil, o que justificou na produção dos movimentos docentes a atualização, entre outras coisas, do antigo debate educacional sobre o cenário possível de ação social do Estado e do significado político das organizações docentes e da instituição escolar.

Nas diferentes tendências que analisamos não estão em jogo certas obrigações do Estado nem o caráter predominantemente público do sistema educacional formal. Tampouco se discute a existência ou não de um serviço educacional privado que coexista com o sistema de educação estatal. No entanto, o binômio estatização versus privatização continua sendo o núcleo das preocupações.

O debate está focalizado sobretudo na redefinição do espaço público enquanto espaço de decisão orçamentária e curricular. Em ambos os casos, significaria a possibilidade ou não de um deslocamento de atividades e fusões historicamente exercidas pelo Estado e sua conseqüente redução e/ou ampliação do setor privado.

As perguntas que se colocam - ainda que às vezes de modo não explícito - são: Quem é ou quem são os responsáveis pelo financiamento da educação? Quem é ou quem são os responsáveis pela seleção e distribuição dos conhecimentos escolares? Por que o Estado deve tratar de resolver as

exigências e necessidades da cidadania? Qual é o papel das diferentes forças sociais? e Que significado tem esse papel?

Ao debate tradicional em torno da principalidade ou subsidiariedade do estado na educação acrescenta-se agora o lento processo de universalização do ensino - idealizado no início do século - que ainda não chegou à totalidade da população, e a rápida deterioração progressiva do sistema educacional, que teve sua máxima expressão durante a década de 70.

É assim que a realidade educacional argentina entra no cenário de discussão como um importante elemento de análise na reformulação do espaço de decisão político-educacional. Para os sindicatos docentes e para alguns movimentos de educadores, a baixa qualidade do ensino é o resultado de políticas governamentais que incentivaram a privatização crescente do sistema educacional e a conseqüente necessidade de recuperação de um Estado docente. Para outras organizações, é um exemplo claro da necessidade absoluta de intervenção dos cidadãos e de liberdade de ensino para assegurar a eficiência e qualidade da educação no país.

Entre os primeiros estavam os que pressupõem um Estado neutro e defendem a tutela do mesmo na distribuição homogênea e no desenvolvimento e proteção da educação.

Essa responsabilidade inalienável do Estado é justificada pelo caráter socializador da instituição escolar, argumento válido também para os que promovem a liberalização ou, melhor dizendo, a privatização do ensino. Porém, no caso da tendência que defende a principalidade do Estado recupera-

se o sentido tradicional da educação vinculada ao progresso da nação e da escola como forma principal e dominante de difusão dos valores seculares, dos princípios republicanos e da visão científica da realidade.

De qualquer modo, assim como o caráter socializador da escola, a enunciação de sua função social despojada de qualquer significado político - o que é próprio do discurso liberal - são argumentos utilizados pelas tendências privatistas na educação para defender um projeto educacional que concilie o livre jogo do mercado com uma certa intervenção do aparelho estatal como formas de contornar o pluralismo próprio de um sistema democrático e regular os diferentes interesses sociais, assegurando um serviço educacional que leve em conta as necessidades do conjunto da população.

Nesse contexto de neutralidade do espaço público, ambas as tendências legitimam sua intervenção nos processos de decisão político-educacional por meio de sua idoneidade como grupos de profissionais com uma atitude ética que lhes permite assumir uma posição neutra acima dos interesses setoriais.

Além disso, o docente surge aqui como a figura central do processo de aprendizagem institucional, já que nele se resume tanto o conhecimento como a autoridade que o legitimam. Sua participação no espaço público é estratégica para o consenso e legitimação de que os projetos educacionais precisam para garantir sua viabilidade.

Por outro lado, há aquela corrente sindical que, na busca de uma distribuição justa dos bens sociais, tendia a identificar no Estado a

responsabilidade de compensar as desigualdades oferecendo à população de menos recursos níveis superiores de bem-estar.

No entanto, a possibilidade de uma distribuição mais igualitária dos bens sociais - bens que possibilitam ao homem viver com dignidade - supõe um espaço público não-restrito ao Estado, mas constituído também por organismos filantrópicos dispostos a garantir sua produção e distribuição fora do âmbito privado lucrativo, onde imperam as regras de mercado e a desigualdade. No caso específico da educação, isso significa a ampliação do espaço público por meio do deslocamento de algumas atividades próprias do Estado, devido à dificuldade que este tem demonstrado historicamente em conduzir uma política educacional de alta qualidade para o conjunto da população.

O que se pretende questionar aqui é a participação escassa dos trabalhadores nos bens sociais e econômicos como consequência da desvalorização do trabalho e da desumanização cada vez maior das regras do jogo do mercado.

Ora, esse processo de desumanização não é só vivenciado na produção direcionada pelo mercado. A própria administração estatal e as agências criadas por ela, tais como hospitais, escolas, etc., reproduzem a lógica da produção material. É assim que esses docentes se reconhecem em condições semelhantes aos outros trabalhadores e sua luta sindical está fundamentalmente dirigida pela apresentação de uma proposta educacional que

transfere para a escola os critérios de produção econômica e a lógica de mercado, convertendo-a assim numa extensão dos locais de trabalho.

A luta dos trabalhadores, inclusive os docentes, estaria orientada para a busca da primazia do trabalho sobre o capital, permitindo, assim, a democratização do desenvolvimento econômico e social. O significado político do docente e de suas organizações é determinado por sua relação contratual e sua influência é legitimada em sua qualidade de cidadão proprietário de seu trabalho.

Desse modo, o papel dos sindicatos é fundamental no controle do comportamento dos governos para que não orientem de modo elitista o caráter empresarial do Estado - o Estado patrão - quer na relação com os trabalhadores da educação como na produção e distribuição do bem educação. Este deve responder tanto ao desenvolvimento do trabalho capitalista como ao direito dos cidadãos de possuir os elementos necessários para poder lutar em igualdade de condições por um lugar na sociedade.

Por último, vimos, entre as posições estatistas em matéria de educação, a tendência a questionar - ainda que de modo pouco sistematizado - as próprias relações entre poder político e capital e a necessidade de que o Estado assuma novas responsabilidades e possibilidades de intervenção, isso como meio de democratização do Estado e da sociedade civil.

Nesse novo projeto de sociedade a se construir, a educação formal surge como a modalidade prioritária de apropriação de conhecimentos

de que um país necessita para a transformação da ordem vigente e a construção de relações sociais democráticas.

É assim que esta corrente sindical reconhece o caráter histórico da natureza do docente enquanto trabalhador, porém, resgata a diversidade de acordo com o conteúdo do trabalho realizado. Nesse sentido, reconstrói-se a identidade intelectual do trabalhador da educação, recupera-se a prática e o saber pedagógico. O sentido de sua intervenção e da do sindicato na política educacional torna-se estreitamente ligado ao sentido político da educação e, portanto, do ensino.

A essa altura, cabe afirmar que a discussão que aparentemente se reduz ao binômio estatização versus privatização é muito mais complexa do que parece.

As reflexões preliminares pareciam concentrar-se no âmbito da luta entre o Estado e o mercado, monstros da sociedade moderna. No entanto, preocupação com o destino da sociedade e o significado da educação nesse processo não tardou a aparecer e o debate assumiu um caráter mais abrangente. Embora às vezes de um modo não explícito ou enunciado apenas na forma de princípios de justiça social, entra em discussão a multiplicidade de significados contidos na proposta democrática que a sociedade argentina estava definindo.

A recuperação da escola enquanto instituição que possibilite a internalização social de valores e comportamentos que reafirmam uma sociedade democrática, bem como seu consenso e legitimação, supõe a

educação como uma reivindicação do campo político no contexto de uma proposta mais ampla de reconstrução de determinadas regras do jogo social - liberdade, legalidade, diversidade, etc. -, mas que não se esgotam na institucionalização de uma ordem democrática.

Nesse caso, as diferenças entre "estatistas" e "privatistas" apresentam-se como duas faces da mesma moeda. Para os primeiros, a responsabilidade inalienável do Estado garante a socialização escolar baseada no interesse geral acima das diferenças sociais. Já os privatistas consideram que uma instituição que de alguma forma tem em suas mãos a possibilidade de integração social dos cidadãos não pode deixar de levar em conta a livre iniciativa destes para poder, assim, recuperar os diferentes interesses e necessidades existentes. Ora, à medida que vamos nos aproximando - através dessas diferentes tendências - do conteúdo ético e da esfera sócioeconômica da democracia, encontramos também o caráter social da reivindicação educacional, ainda que com conteúdos diferentes.

Surge aqui a intenção de demonstrar que a recomposição do poder político significa muito mais do que a restauração e legitimação das formas políticas e de convivência social. Significa também um modo de se propor uma sociedade mais justa.

Encontramos assim alguns que partem da idéia de justiça social como propiciadora de um padrão que lhes permite avaliar o caráter distributivo do poder político; e outros que a definem como um ideal social.

Essas duas tendências levam a concepções distintas do bem educação e do sentido que tem a exigência de uma responsabilidade estatal.

Quando no processo de democratização, além da institucionalização política, o processo de distribuição dos bens sociais está comprometido, a educação surge como um dos direitos que o Estado deve garantir à população de menores recursos para que esta possa lutar em igualdade de condições por seu lugar na sociedade, tanto no plano trabalhista como político e social.

Sua desconfiança quanto às reais condições do Estado e sua concepção de sociedade democrática colocam a possibilidade de intervenção de instituições privadas não-lucrativas no âmbito da educação. Desse modo, os ideais de justiça social resolvem-se na solidariedade que afirma o valor comunitário e reconhece os limites do Estado. Essa postura levanta a questão de como construir sentimentos solidários que permitam a humanização do sistema.

O que é paradoxal nessa situação é que esses mesmos argumentos de ineficiência estatal e solidariedade comunitária são utilizados pelos movimentos privatistas na luta por um espaço de poder próprio.

Ora, quando também estão comprometidas as relações de produção no projeto democrático mencionado aqui, tende-se a se considerar que a educação deve constituir uma modalidade prioritária de apropriação de conhecimentos e valores de que o país precisa para encaminhar-se rumo a uma transformação social e à construção de uma democracia plena. E este é

um conteúdo que justifica a responsabilidade inalienável do Estado na definição, distribuição e gestão da educação e o controle da sociedade civil para assegurar que o Estado assumirá a responsabilidade de modo a garantir as melhores condições possíveis de funcionamento das escolas públicas.

Obviamente, ao longo desse debate esteve presente o caráter sindical ou não de cada uma das organizações que, além de delimitar sua inserção social enquanto redes de representação e formas de intervenção da vida política setorial e nacional, orientou o ponto de partida de seus posicionamentos diante da realidade.

Além disso, as alterações e deterioração da vida e do trabalho dos educadores parecem ter levado a uma convergência na prática entre as diferentes correntes sindicais com relação a algumas palavras de ordem, reivindicações e ações, obscurecendo ou atuando independentemente de opções políticas explícitas ou não, dos próprios sindicatos.

O comportamento das organizações docentes não-sindicais esteve claramente orientado de acordo com um projeto político genérico, no qual se inserem uma visão da educação e um conjunto de reivindicações. Em troca, o comportamento dos sindicatos expressa uma relação complexa entre uma visão de mundo construída no devir dos diferentes processos históricos e das reações sistemáticas ao mercado de trabalho através de um conjunto de reivindicações que ao mesmo tempo vão interferir em sua visão política mais global.

De um ou outro modo, as diferentes correntes sindicais vêm na maximização da ação do Estado a possibilidade de um desenvolvimento mais democrático das relações políticas, sociais e/ou econômicas. E, da mesma forma que as organizações docentes não-sindicais, posicionam-se frente ao Estado enquanto atores para, a partir daí, elaborar um conjunto de reivindicações que vão aludir às funções e responsabilidades que cada um atribuiu ao mesmo.

Em outras palavras, o Estado não surge nas representações dos docentes como um espaço no qual interesses concorrentes atuam para determinar as políticas públicas, mas lhe são reconhecidas iniciativas, interesses e políticas próprias com uma autonomia relativa em relação à sociedade.

A ausência de uma análise da mediação das diferentes forças sociais e políticas nos processos de transformação da educação facilita uma visão maquiavélica e mecanicista do comportamento estatal.

Ora, ficou claro também que o ponto de discussão em comum entre as diferentes organizações foram - de modo às vezes explícito e outras implícito - os ideais de justiça social que expressaram diversidade de valores e levaram a uma redefinição da relação educação-cidadania- democracia.

A educação esteve estreitamente vinculada à conquista dos direitos civis e políticos desde a constituição do Estado nacional, mas essa nova etapa tinha que definir as novas funções que a educação deveria cumprir. Só que para isso era preciso que ficasse claro para onde ia se dirigir o novo projeto social.

Como vimos, um dos pontos-chave a se definir era a democratização das oportunidades educacionais como expressão da justiça social. A sociedade argentina já tinha um longo caminho percorrido no processo de universalização do ensino primário em paralelo com a intensificação do processo de segmentação do sistema educacional formal, que foi progressivamente destruindo a possibilidade de uma escola única. Nesse contexto, pensar em um projeto de democratização da educação era algo ao mesmo tempo simples e complexo. Por um lado, a precariedade da educação oferecida às grandes massas - sobretudo nas últimas décadas - torna cristalina a necessidade de proporcioná-la e melhorá-la. Por outro lado, restava ainda reinserir a educação num projeto onde ela pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico, social e político.

Por isso, quando o centralismo do Estado no âmbito educacional era justificado com argumentos ligados à redução das desigualdades e aos ideais de justiça construídos a partir de uma análise a-histórica da realidade e baseada apenas no caráter contratual do sistema democrático, a ausência de um conteúdo específico desse projeto cede lugar, com os mesmos argumentos, à proposta de restrição da ação do Estado para poder se chegar a um bem-estar social cada vez maior e constituído pelos interesses de todos.

Além disso, a fórmula política da democracia - em especial a soberania ou governo de todos - serve de apoio também para defender o caráter participativo do governo constitucional como parte de um processo de extensão da cidadania civil.

Os princípios que uniram pela primeira vez os docentes sindicalizados foram os princípios socialistas da escola pública, comum, laica e obrigatória e as reivindicações da categoria para a dignificação do educador enquanto profissional. Na década de 20, essas bandeiras expressaram o princípio de igualdade de oportunidades educacionais como um veículo essencial de conscientização do cidadão e, portanto, um direito para o livre exercício da soberania. Por isso, deveria ser necessariamente pública e não estar submetida a interesses particulares ou imediatos.

Nesse contexto, a função social da educação estatal estava claramente identificada e se defrontava com a iniciativa privada na luta pelo controle das instituições responsáveis pelo processo de socialização das pessoas, principalmente com a Igreja.

Atualmente, esse debate inclui a presença significativa de novos atores que, longe de questionar os princípios tradicionais de democratização da educação básica, discutem o direito da liberdade privada de participar no desafio de melhorar a qualidade da educação argentina.

A postura privatista que encontramos entre os educadores reúne, por um lado, a posição tradicional da Igreja argentina⁶⁴e, por outro, um movimento que nasce no interior do processo de transição democrática. Muitas de suas propostas coincidem com posições internas nos dois partidos políticos majoritários - a UCR e o PJ - e faziam parte, também, da plataforma

⁶⁴ *A função do CONSUDEC era organizar e planejar cursos dirigidos a docentes e diretores em exercício, e implementados pelos conselhos provinciais. Além disso, o CONSUDEC estava encarregado, desde 1985, da publicação de um periódico quinzenal*

partidária da União de Centro Democrático (UCD), que representou a quarta força nas eleições de 1983. A idéia centralizadora de sua proposta era o caráter subsidiário do Estado em matéria de educação.

Diferentemente dessa interpretação "formalista" do processo democrático, vamos encontrar tendências que encaram o processo de participação social como uma alternativa diferente de configuração política que não só vai determinar transformações políticas e sociais, mas também de natureza econômica. Estas, por sua vez, trazem novos elementos para o debate educacional e para as funções do sistema educativo. No entanto, essas posições tampouco foram necessariamente o resultado de uma análise objetiva da situação concreta, mas surgiram, também, no âmbito de diferentes forças políticas.

Por um lado, encontramos a posição que tem maior presença entre os docentes sindicalizados e onde seu vínculo com o espaço político-educativo é definido à luz da relação global entre sindicatos de trabalhadores e a educação. É uma tendência de crítica ao capitalismo atual porque este se preocupa com o lucro e não com o homem e suas necessidades. Por isso, sua intenção é poder articular as reivindicações dos trabalhadores em torno da satisfação de suas necessidades educacionais.

Essa tendência identifica-se com os princípios doutrinários do PJ, que defende um Estado distribuidor dos bens - inclusive a educação - que proporcionem aos diferentes setores da população melhores condições de vida e maiores possibilidades de participação na complexa sociedade atual. A

política governamental deveria corresponder às reivindicações dos trabalhadores, mas por sua tradição nacionalista e cristã enfatizou sempre também a responsabilidade da comunidade em ajudar os menos favorecidos⁶⁵.

Por outro lado, há a tendência sindical que parte da necessidade de socialização do poder político e dos meios de produção e que tem suas raízes nas forças políticas comunistas. No entanto, suas afirmações são muito gerais e não permitem formular uma análise mais acabada do processo e conteúdo dessas mudanças no plano educacional ou qualquer outro plano, quer social, econômico ou político.

De qualquer modo, vale a pena resgatar nesta última posição a tendência a compreender a especificidade do âmbito educacional e o significado que a produção não-material do docente - ou seja, a cultura, o saber - têm para os educadores e para os trabalhadores em geral. Há uma busca constante do potencial transformador da democracia e da educação e uma preocupação em encontrar uma forma de compatibilizar uma política educacional que contemple a possibilidade de uma melhor inserção trabalhista da maioria da população reconhecendo, assim, o caráter meritocrático da educação formal no mundo do trabalho, com a possibilidade de gerar

⁶⁵ *O documento que o PJ apresentou como proposta educacional nas eleições governamentais de outubro de 1983 era uma publicação de vários discursos do ex-presidente Juan D. Perón que enfatizavam a necessidade de formação da "comunidade organizada", a invocação a Deus, a proposta de uma educação nacional e cristã, o reconhecimento da família como célula primeira da comunidade organizada; e também a reivindicação da responsabilidade do Estado em matéria de educação e na insistência sobre a necessidade de vínculo das instituições educacionais com a comunidade.*

condições educacionais a partir do Estado onde os estudantes tenham a opção de chegar a ocupar um espaço crítico de formação.

Ao longo destas páginas, foi possível reconhecer nas diferentes tendências do debate a respeito da recomposição da relação Estado-sociedade a necessidade de discutir os potenciais e limites do Estado democrático e, ao mesmo tempo, dos potenciais e limites dos próprios ideais de equidade e justiça, como conteúdos de qualquer nova relação.

**OS DOCENTES E O GOVERNO DE TRANSIÇÃO:
AS IDÉIAS EM AÇÃO**

Os diversos estudos de sociólogos e economistas sobre a gestão governamental da UCR durante o período que estamos examinando aqui indicam claramente duas etapas marcadas pela hegemonia de projetos e estilos políticos diferentes.

De uma forma muito sintética, podemos dizer que na primeira etapa, como vimos no capítulo anterior, o governo constitucional tentou responder a seu diagnóstico e propostas de campanha. Entre elas, se propôs a privilegiar a recuperação das condições éticas da sociedade, a reconstrução do âmbito político institucional e a reativação da economia.

Um exemplo disso é que uma das primeiras manifestações do processo de democratização foi a recuperação da liberdade de informação e

expressão, bem como a reincorporação de docentes e outros profissionais que haviam sido exonerados de suas funções e proibidos de trabalhar no período militar. Nesse sentido, as preocupações centrais em torno da reconstrução da sociedade democrática foram expressas em medidas político-culturais, debates, entrevistas, etc. e estavam relacionadas ao descobrimento e desmantelamento do autoritarismo cotidiano, à reconstrução de uma cultura laica e popular, ao reencontro e à reelaboração do passado para uma compreensão mais acabada do que o "hoje" representava.

Durante esses primeiros anos, o governo da UCR havia se proposto também a reativar a economia pela via do aumento dos salários e dos gastos do setor público. Com essa atitude da equipe econômica, qualificada por José Nun como tingida de um voluntarismo ingênuo e coerente com a posição do presidente Alfonsín, que se manifestava muito mais interessado em questões políticas do que econômicas¹, a realidade econômica encontrou-se logo envolta num crescente processo inflacionário. Assim, em meados de 1985, a produção continuava em declínio, os investimentos não aumentavam e a economia entrava num quadro de hiperinflação, com taxas de juros em torno de 80% ao mês. Os setores médios mostravam-se desgastados, céticos e a crise administrativa levava a uma diminuição do nível de emprego no país, o que provocou greves, protestos e perda de motivação².

¹ NUN, J. em: *PORTANTIERO, J.C. (compl.)*, 1987.

² *GARCIA DELGADO, D. 1986*

Essa situação precipitou uma série de mudanças que iriam definir a segunda etapa da gestão Alfonsín, inclusive a implantação do Plano Austral. Nele se forjava a hegemonia da proposta modernizadora, que até aquele momento havia sido apoiada apenas por um setor da UCR. O núcleo fundamental dessa proposta consistia em criar um conjunto de condições requeridas pelo grande capital para acumular, investir e tecnificar-se.

O Plano Austral, elemento central do programa modernizador, foi definitivamente ***um mecanismo de ajuste para pagar aos bancos o tributo da dívida, para manter o subsídio da sociedade aos grupos capitalistas mais dinâmicos que emergiram da modernização iniciada pela ditadura, para impedir que os salários se elevassem acima da nova marca histórica dos 28%-30% da receita nacional (contra os 40%-42% de 1974); e para reintegrar, subdesenvolvendo-a, a economia nacional ao sistema capitalista mundial***³.

O discurso modernizador transforma-se assim no eixo das articulações de todas as iniciativas governamentais, e ficam em segundo plano os princípios participativos e solidários levantados pelo presidente Alfonsín no início de sua gestão.

Essa nova política não foi a que levou a UCR ao governo. Os argentinos haviam votado nas eleições de 1983 a favor de uma economia de desenvolvimento, de políticas distributivas e de ampliação do emprego, do exercício da justiça em relação aos responsáveis pelo terrorismo de Estado e contra o endividamento externo, sobre uma base de ética política e social. O

³ ABALO, C. 1986. PG.27, citado em: GARCIA DELGADO, D. 1986. Pg. 60.

Plano Austral - que recebeu amplo apoio da Câmara Argentina de Comércio e da Associação dos Bancos Argentinos - significou o reconhecimento do fracasso das políticas de confrontação com o capital nacional e estrangeiro e a necessidade de instrumentalizar mecanismos que servissem como base para um pacto com ele.

A virada da política governamental, que priorizou o acordo externo e o abandono por parte do Estado da intervenção na atividade econômica, deixou claro a força de determinados interesses em detrimento do princípio de poder da maioria, e acentuou o conflito interno entre governo e sindicatos.

Essa nova etapa diferencia-se fundamentalmente da anterior porque nela a economia começa a definir o estilo político de modo explícito.

Durante os três primeiros anos do governo da UCR, o desentendimento entre sindicatos e governo constitucional, além de ser o resultado de um velho confronto partidário, foi o produto de pelo menos três fatores. Em primeiro lugar, uma situação econômica crítica em consequência do longo período de estagnação da economia do país, aguçada pelos resultados não-previstos da política desenvolvida entre 1983 e 1985. Em segundo, o estilo de tomada de decisões do governo. E, por último, a precária e confusa situação jurídica dos sindicatos.

No entanto, a partir de 1985, com o fortalecimento da proposta política de modernização, apareceu um novo elemento de confronto: o conteúdo do projeto econômico proposto para os últimos anos do governo, projeto que acabou por alimentar um conflito permanente.

A CGT elaborou um programa de 26 pontos que constituíam uma proposta geral para impulsionar o processo de desenvolvimento econômico, no qual se apresentava um conjunto de medidas, mas não se definia qualquer modelo econômico-social capaz de substituir o modelo vigente. Essa proposta baseava-se na concepção nacionalista, industrialista e distributiva do peronismo. Os eixos centrais desse programa eram a moratória da dívida externa, o fortalecimento e eficiência do Estado e uma melhor distribuição de renda.

Em 1985, durante as eleições destinadas a renovar parte da Câmara dos Deputados e as representações municipais, comprovou-se mais uma vez o apoio que setores importantes da população ofereciam ao projeto governamental, de encontro à posição defendida pelos sindicalistas.

Os efeitos do Plano Austral na esfera econômica manifestaram-se através de uma firme tendência para a reativação do setor industrial, logo após a profunda queda registrada em 1985. Com essa reativação, multiplicaram-se as reivindicações salariais através de uma seqüência de intensos conflitos trabalhistas ao longo de 1986⁴. Entre os conflitos que se sucederam nos locais de trabalho e as greves gerais decretadas pela CGT, o panorama da Argentina de 1986 foi se tornando cada vez mais caótico. Uma grande parte desses conflitos

⁴ *O nível de emprego e o ciclo salarial do período 1983-1988 acompanharam as grandes flutuações observadas na inflação: um ano inicial de recuperação; uma segunda etapa de retrocesso e de uma elevação de 30% no nível de sub-utilização do emprego -que compreendeu, aproximadamente, o primeiro semestre de 1985. Uma terceira fase, a partir do Plano Austral, de crescimento do salário e do nível de emprego, com forte queda no nível de desemprego e uma última etapa, durante o último ano de governo da UCR, de forte queda tanto no nível de emprego como no nível de salário.*

desencadeava-se com os funcionários públicos, a área mais afetada pelo ajuste econômico imposto pelo governo⁵.

Por outro lado, em 1986, dentro do PJ, o grupo chamado Peronismo Renovador⁶ parecia constituir-se de uma corrente dominante e dava passos enormes no campo político nacional e partidário. Essa situação agravou o confronto entre o governo e os sindicatos e, claro, emperrou a viabilidade de qualquer plano econômico.

Depois da experiência acumulada com a derrota de sua política de confronto durante os três primeiros anos de gestão, o governo constitucional resolveu buscar diferentes canais de negociação com os dirigentes e tentar incorporar a CGT num processo de entendimento junto às principais forças

⁵ Em 1986, dos 19 sindicatos mais importantes, 12 pertenciam ao setor de serviços. Esse fenômeno é consequência do processo de desindustrialização e crescimento das atividades de serviços na década de '70.

⁶ O "peronismo renovador" é uma corrente interna do PJ que surge com a derrota do partido em nível nacional e se apresenta como um discurso crítico com relação ao comando oficial do partido antes e durante o processo eleitoral. Não estava em jogo o aspecto ideológico ou político do peronismo enquanto tal, mas sim a direção, que foi julgada incapaz porque havia possibilitado a situação anômala que o partido estava vivendo e a derrota do movimento popular. Os principais pontos do projeto renovador, segundo palavras de Manuel de La Sota, um dos dirigentes mais importantes, eram: um peronismo democrático que revalorizasse a justiça e a ética pacífica, modernizado em seus planos econômicos e em seu estilo político, ansioso por promover e protagonizar grandes transformações. Um peronismo que, além do mais, tivesse a coragem de examinar seu passado e admitir que nem tudo podia ser previsto nos discursos de Perón. Isso embora acabasse afirmando que a ideologia peronista não poderá mudar, porque é a ideologia natural do povo e da grandeza nacional. Citado em DE IPOLA L., 1987.

políticas e sociais. É assim que em 1987 assume o Ministério do Trabalho o sindicalista Carlos Alderete, integrando-se ao gabinete do presidente Alfonsín⁷.

Nessa barganha, tanto os dirigentes sindicais como o governo esperavam obter certas vantagens. Os primeiros, uma cota de poder, e os segundos, uma esperança de estabilidade. A partir desse momento, aprofundam-se as fraturas que atravessavam o campo sindical, desta vez entre os que faziam parte da nova aliança e os que haviam ficado fora dela.

Em síntese, é possível dizer que o Plano Austral reforçou em seu início as esperanças, mas com o aumento da inflação e a queda persistente da receita - tanto no nível de emprego como no nível de investimento - esse plano perdeu credibilidade na classe trabalhadora e nos setores médios. Desse modo, cada vez mais o partido situacionista se distanciava de suas fontes de apoio.

Quando a UCR assumiu o projeto modernizador como eixo condutor de sua política, estava reconhecendo a estrutura de poder como um dado da realidade cujo desafio promoveria a desestabilização e a necessidade de racionalização da mesma a partir de novos acordos.

A essa altura, é importante observar que não só a presença de uma realidade mais complexa e hostil tornou impossível o estilo proposto pelo governo, mas também seu próprio discurso acabou sendo contraditório em relação às estratégias de decisão governamental.

⁷ *Carlos Alderete pertencia ao setor do sindicalismo chamado "grupo dos 16". Esse alinhamento sindical estimava que o PJ não lhe oferecia uma perspectiva alentadora no futuro, aceitava as prerrogativas que o governo lhes podia outorgar e considerava o Estado como lugar privilegiado de inserção.*

Diante da falta de apoio das corporações, a atitude de confronto por parte do governo foi acompanhada - em lugar do fortalecimento das instituições democráticas - pelo reforço do aparelho estatal como espaço de sustentação do poder. A condição de minoria da UCR no Senado gerou no governo uma desconfiança acerca da função parlamentar. Por isso, tratou-se de excluí-la, de modo parcial ou total, da discussão de temas importantes como a obediência devida ou os diferentes programas econômicos⁸. No caso desses últimos, utilizou-se o argumento da necessidade do efeito surpresa para seu êxito. De fato, o partido político situacionista acabou deixando de lado o Congresso, os outros partidos políticos e os interesses organizados.

Essa incapacidade de consolidar acordos provocou inclusive a inibição da reforma constitucional própria de um período de transição e que deveria fortalecer as liberdades constitucionais e contribuir para melhorar o funcionamento do Congresso. Isso porque para a UCR não havia razão para dar mais poder a uma instituição na qual o peronismo já tinha peso importante, mas também porque o próprio Congresso era um obstáculo para um certo estilo de tomada de decisões na política pública.

A esse respeito, diz O'Donnell: ***Esse estilo de tomada de decisões parece fomentar as mais onipotentes e perigosas ilusões dos governantes. Não reconheceram - salvo em situações de extrema gravidade - a necessidade de levar em conta mecanismos de consulta, negociação e co-participação***

⁸ PORTANTIERO, J.C. 1987 em: NUN, J. e PORTANTIERO, J.C. (compl.), 1987

institucionalizada na tomada de decisões que são características das democracias estáveis⁹.

O terreno político-educacional não escapou das dissidências internas da UCR e do processo político mais amplo que fez com que se modificasse - ou, pelo menos, se priorizasse - o projeto de modernização acima do de democratização. Aliás, outra interpretação possível para a ausência de um documento que explicitasse os propósitos e estratégias que o partido situacionista iria assumir é, além de uma intenção participativa explícita, a falta de acordos até básicos no interior do partido.

Nesse sentido, é preciso recordar que o Ministério da Educação e Justiça passou por várias mudanças de ministros durante a gestão da UCR, o que constituiu, de certa forma, uma manifestação das divergências internas do partido. Essas trocas de ministro eram a expressão de dois grandes projetos educacionais: um deles, defensor do ensino estatal e o outro, da privatização da educação.

Essas dissidências e seu grau de hegemonia partidária e social expressaram-se no conteúdo contraditório das estratégias e medidas político-educacionais, no destino de cada uma delas e nos possíveis espaços de ação dos diversos setores da sociedade.

Em 1983, quando já estava instaurado o regime democrático, os princípios de democratização das oportunidades educacionais e de

⁹ O'DONNELL, G. 1989. Pg. 10

democratização das relações e conteúdos das instituições escolares surgiram como as principais preocupações do governo nacional para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, sua viabilidade implicava a necessidade de elaborar diferentes formas de participação da população na vida local e nacional para poder pôr fim às reivindicações setoriais¹⁰.

Entre os obstáculos com que - segundo eles - se deparavam, estava a persistência do autoritarismo institucional, o elitismo na concepção social de cultura, a formação tecnicista dos educadores e a burocracia sindical.

Para seu diagnóstico, o governo constitucional partiu da premissa de que a democracia na educação só podia se consolidar e se aprofundar se conseguisse superar os obstáculos e a paralisia provocados pela sectorização dos interesses sociais e abrir espaços para que se impusessem as necessidades e expectativas da maioria.

Segundo alguns políticos da gestão educacional do governo da UCR, as reformas na educação que foram implantadas ao longo da história argentina fracassaram devido ao desencontro entre os encarregados do planejamento da política e os que deveriam aplicá-lo. A participação dos atores educacionais por meio da implantação de mecanismos de consulta nas várias instâncias de elaboração das reformas, era avaliada como a única garantia de sua concretização¹¹.

¹⁰ SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1987

¹¹ MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, SECRETARIA DE EDUCACIÓN, 1986.

Nesse sentido, as medidas político-educacionais promovidas pelo governo nacional e pelos governos provinciais foram sobretudo duas: o Congresso Pedagógico Nacional e o processo de descentralização e regionalização educacional. Foram implantados, além disso, outros mecanismos de consulta, como seminários, reuniões, etc., para a elaboração de novos currículos em cada um dos níveis do sistema educacional. A idéia era poder integrar os diferentes setores da comunidade educacional - docentes, pais, estudantes - no projeto para que este pudesse ser implantado com sucesso.

3.1 O Congresso Pedagógico Nacional

O lançamento do Congresso Pedagógico Nacional, em 1984, foi uma das iniciativas mais importantes e controvertidas do Poder Executivo dentro do âmbito educacional. Supunha a primazia de um projeto educacional no projeto nacional : ***Não haverá projeto de país nem país histórico sem um projeto educacional (...) Não haverá desenvolvimento econômico nem justiça social nem paz sem uma educação que contribua para isso***¹².

Embora essa postura não fosse defendida pelos outros partidos políticos, a proposta de elaborar as linhas mestras para uma lei geral de educação com a participação popular acabou sendo uma idéia interessante para as diversas forças políticas. A Lei 23.114, que convocou todos os cidadãos

¹² UCR: "Solidarios para la educación de todos", 1986. Pg.2

maiores de 15 anos, os partidos políticos e as organizações nacionais para participar do Congresso Pedagógico, foi aprovada nas duas Câmaras do Congresso Nacional, fato pelo qual se transformava num projeto do conjunto dos partidos políticos com representação parlamentar¹³.

Os objetivos desse Congresso Pedagógico definidos por lei foram os seguintes: criar um estado de opinião em torno da importância e transcendência da educação, colher e avaliar as opiniões das pessoas e setores interessados no ordenamento educacional e em seu desenvolvimento; apresentar, estudar e elucidar os diversos problemas, dificuldades, limitações e defeitos enfrentados pela educação; divulgar a situação educacional e as alternativas para sua solução, assegurando a difusão necessária para que toda a população participasse ativamente do processo de elaboração das soluções; proporcionar uma assessoria que facilitasse a função do governo em suas esferas legislativas e executivas, e estreitar laços de fraternidade entre educadores na Argentina e outros países latino-americanos¹⁴.

A organização prevista era complexa e pretendia uma vasta mobilização da sociedade e o envolvimento de toda a população, participante ou

¹³ *Os ideólogos desse projeto inspiraram-se no Primeiro Congresso Pedagógico Argentino, ocorrido em 1882 e que teve grande importância para a geração de 1880 e para a execução de seu projeto educacional. Nesse congresso, reuniram-se funcionários públicos, docentes argentinos e de outros países da América Latina para debater quais seriam as orientações e medidas educacionais que acompanhariam o processo de construção da Argentina moderna. Sem dúvida, esse evento marcou um momento importante na história argentina, já que permitiu definir a educação primária argentina como obrigatória, gratuita, comum e laica.*

¹⁴ CONGRESO PEDAGOGICO: "Pautas para la realización de la Asamblea Pedagógica Nacional, 1988.

não de partidos políticos ou de outras organizações coletivas. Isso permitiria superar velhas antinomias em torno da questão educacional. Esta organização partia de dois fortes pressupostos: por um lado, que a questão educacional era prioritária para os cidadãos, para as organizações políticas e sociais e, por outro, que estes estavam favoravelmente predispostos e em condições de participar.

Em função de compreender em profundidade essa estratégia participativa, pode ser interessante aqui citar a opinião de Emilio Tenti a esse respeito. *A lei do Congresso Pedagógico procura estimular a participação dos cidadãos no planejamento e na prática da democracia política, que antes se limitava à participação periódica nas eleições. Mas indica também um interesse em "passar por cima das corporações", ou seja, romper com os exclusivismos de algumas organizações sociais em matéria de influências sobre dimensões específicas das políticas públicas. Nesse sentido, é legítimo ampliar o campo dos produtores de opinião a respeito dos problemas educacionais, permitindo a participação àqueles que normalmente não são ouvidos ou não têm voz, ou só se expressam através de organizações sociais com os riscos de "infidelidade" implicados em todo "contrato de delegação". No entanto, não basta estabelecer as condições políticas e jurídicas da participação para que esta objetivamente ocorra*¹⁵.

¹⁵ TENTI, E. 1989 em: DE LELLA, C. e KROTSCH, C. (compl.), 1989. Pg. 209

Parece implícita no discurso oficial do Congresso Pedagógico uma concepção de participação que tem por trás de si alguns pressupostos. Em primeiro lugar, que todo adulto tem uma opinião formada com relação aos problemas da educação nacional e que é capaz de produzir uma opinião. Em segundo, que a opinião pública é a soma das opiniões individuais acerca de uma questão de interesse público. E, em terceiro, que todas as opiniões têm o mesmo valor, reconhecido por sua verdade intrínseca e não em função do prestígio, reconhecimento ou autoridade de quem a produz e a transmite¹⁶.

Na prática, o Congresso Pedagógico funcionou de maneira desigual em todo o país. No entanto, um traço comum, acima dessa sua heterogeneidade nacional, foi que sua capacidade de mobilização revelou-se melhor do que o esperado. Além disso, o Congresso acabou reeditando polêmicas tradicionais - como, por exemplo, a educação pública versus educação privada, educação laica versus educação religiosa, etc. - sem oferecer contribuições novas à discussão.

Já nos primeiros meses do Congresso Pedagógico, começava-se a vislumbrar que os representantes da educação privada haviam captado a importância de uma discussão dessa natureza e organizaram sua participação.

Nos documentos elaborados pelos partidos políticos que ocuparam os quatro primeiros lugares nas eleições presidenciais de 1983¹⁷, não se reconhecem demasiadas diferenças nos diagnósticos apresentados sobre a

¹⁶ TENTI, E., 1989 em: DE LELLA, C. e KROTSCH, C. (compl.), 1989.

¹⁷ UNIÓN CÍVICA RADICAL (UCR)/ PARTIDO JUSTICIALISTA (PJ)/ PARTIDO INTRANSIGENTE (PI)/ UNIÓN DE CENTRO DEMOCRÁTICO (UCD).

situação educacional argentina daquele momento. A maioria mencionava altos índices de analfabetismo, evasão escolar e repetência. Quanto aos planos e programas, destacavam seu caráter obsoleto, e o tratamento enciclopédico e fragmentário do conhecimento, entre outras coisas. Em todos os diagnósticos, assinalava-se a anarquia normativa e legal, a burocratização do sistema e a impermeabilidade à mudança. Essa situação colocava-se com relação à centralização do sistema educacional e à sua perda de eficiência administrativa.

Nas propostas dos partidos políticos também são significativas as linhas recorrentes em torno da desburocratização e descentralização do sistema educacional, da revisão do currículo escolar e do currículo de formação do docente, e da redução das diferenças internas geradas pelos vários circuitos dentro do sistema educacional.

A primeira divergência clara surge na oposição dos principais partidos políticos à falta de um projeto nacional do partido situacionista e à necessidade de que a tarefa do Congresso Pedagógico seja, precisamente, definir um Projeto Nacional no qual se insira o debate sobre a educação (essa necessidade foi explicitada sobretudo pelo PJ).

Além disso, no documento elaborado pela linha que ocupava a direção do PJ, a primeira meta proposta para a educação é eternizar Deus nas consciências, exaltando o espiritual acima do material. Os agentes educacionais enunciados são: os educadores, a família, a Igreja, as Forças Armadas, as estruturas políticas e as "organizações livres do povo", entre outros.

Esse documento reconhece a necessidade da "reconstrução do homem, da comunidade humana, de suas relações com a natureza, com a cultura, com a transcendência (...)". O saber está implícito no povo, falta apenas descobri-lo¹⁸. E, da mesma forma que a União de Centro Democrático (UCD), os peronistas reafirmam o caráter subsidiário do Estado e a defesa da liberdade de ensino.

A tendência renovadora do peronismo situa-se numa posição terceiro-mundista, latino-americana, nacionalista e defensora da justiça social. Quanto aos princípios em que se baseia sua proposta político-educacional, as diferenças principais em relação à UCR são o papel que outorgam à organização da comunidade na responsabilidade pela educação, além da função do Estado e do significado do saber e da cultura nacional. As propostas da UCR recuperam, fundamentalmente, os princípios de principalidade do Estado em matéria educacional, de gratuidade, laicismo, obrigatoriedade e necessidade de um governo colegiado na educação. Isso, além da participação da sociedade civil, para flexibilizar os vínculos educacionais e substituir conteúdos autoritários por democráticos, conteúdos obsoletos por modernos. Esses princípios, obviamente muito genéricos, eram compartilhados tanto pela tendência renovadora do PJ como pelo Partido Intransigente (PI).

Por último, a relação educação-sociedade foi encarada a partir do vínculo entre o sistema educacional e o mercado de trabalho e/ou com o desenvolvimento econômico. Apresentaram-se soluções que não eram

¹⁸ *PJ. 1983.*

incompatíveis entre si e que iam desde as necessidades de uma opção profissionalizante para o 2o. grau até a reformulação da universidade como motor do desenvolvimento econômico. Isso incluía a redefinição dos conteúdos curriculares em função do avanço tecnológico e o aprofundamento de experiências capazes de combinar o aprendizado na escola e no local de trabalho. Como se pode constatar, foram muitas as coincidências entre os documentos apresentados pelos partidos políticos. Isso pode derivar do fato de que as questões foram colocadas de forma muito genérica. É provável que, diante de uma discussão mais profunda e detalhada sobre as estratégias a seguir, as dissidências entre partidos houvessem aparecido com maior clareza. Após dois anos de trabalho nas diferentes jurisdições, o Congresso Pedagógico convoca a Assembléia Pedagógica Nacional, reunida na província de Córdoba e da qual participaram 299 delegados. De acordo com as pautas do congresso, os delegados deveriam chegar a essa instância defendendo mandatos outorgados pelas assembléias jurisdicionais. No entanto, a presença progressiva da Igreja ao longo de todo o processo de redação dos relatórios parciais fez com que nessa reunião se produzisse uma recomposição de forças, fato que a transformou num espaço de disputas e acordos entre corporações, partidos políticos e Estado, e que relegou a um plano secundário todo o trabalho realizado até aquele ponto. Com exceção dos delegados das províncias patagônicas (Santa Cruz, Chubut, Rio Negro, Tierra del Fuego e Neuquén), os outros delegados agruparam-se em torno de seus partidos políticos ou grupos corporativos com os quais se alinhavam.

De acordo com as fontes jornalísticas, 160 delegados foram identificados como militantes partidários¹⁹ e 100, como militantes corporativos. Entre estes últimos, o principal referencial foi a Igreja católica. Esse grande número de representantes da Igreja deve-se, entre outras coisas, ao fato de sua convocação não ter se circunscrito apenas a seus membros e/ou representantes das instituições educacionais católicas, mas ter sido ampliada de forma que seu espectro incluísse membros das instituições privadas leigas. Desse modo, os dois setores formaram uma frente comum na defesa dos princípios de subsidiariedade do Estado em matéria de educação e na defesa da atribuição de recursos públicos às escolas privadas em caráter de subsídio.

Durante a assembléia, os representantes do governo viram-se obrigados, mais uma vez, a reconhecer a necessidade de negociação entre representantes dos diferentes partidos políticos, por um lado, e os membros das corporações, por outro. Nas últimas instâncias do debate, quando estava totalmente clara a força que a Igreja e os outros setores privatistas representavam, os delegados da UCR, os do PI e os do Peronismo Renovador resolveram unir forças na defesa dos princípios de principalidade do Estado em matéria de educação e de laicidade do sistema educacional argentino.

Os registros disponíveis dos resultados do Congresso Pedagógico são os 24 relatórios elaborados nas assembléias jurisdicionais e o relatório final da Assembléia Nacional.

¹⁹ *Eram 65 da UCR, 72 do PJ, 9 do PI, 2 do Partido Obrero (PO) e de 10 a 13 da Democracia Cristã.*

Os relatórios das jurisdições foram de extrema generalidade. Os temas a que se prestou maior atenção foram a orientação filosófica geral que o ensino deveria adotar e o papel do Estado na educação.

Com relação às finalidades da educação, a proposta predominante tendeu a assinalar a função socializadora da mesma e sua orientação religiosa²⁰ ou sua orientação moral²¹. Poucas foram as províncias que deram prioridade ao conhecimento como principal fonte da educação²². Quanto ao papel do Estado, pôs-se em evidência mais uma vez a força dos setores privatistas. Estes reconheceram o papel articulador do Estado, mas reforçaram a postura subsidiarista deste. Mais uma vez, foi nas províncias patagônicas²³ que predominaram posições diferentes com relação à maioria. Nesse caso, tratava-se de defender a principalidade do papel do Estado na educação²⁴.

O relatório final do Congresso Pedagógico, que deveria supostamente retomar os debates e conclusões das diferentes províncias e da assembléia, foi elaborado pela Comissão Honorária de Assessoramento e encaminhado ao presidente da República.

²⁰ *No caso das províncias de Salta, Corrientes, Catamarca, Formosa, Tucumán, Capital Federal, La Pampa e Buenos Aires.*

²¹ *No caso das províncias de Misiones, Chaco, Mendoza, Jujuy, Chubut, San Luis, Santiago del Estero, San Juan, Córdoba e La Rioja.*

²² *Santa Cruz, Tierra del Fuego, Entre Ríos e Río Negro.*

²³ *Santa Cruz, Tierra del Fuego, Neuquén e Río Negro.*

²⁴ *Vale a pena observar aqui a evidente coincidência entre o grau de deterioração econômica, social e política e as posições ideológico-pedagógicas das diferentes regiões do país. As províncias patagônicas contam com um alto nível de desenvolvimento econômico, com governos de posições progressistas ou, pelo menos, social-democratas, e com populações recém-assentadas, o que favorece a abertura a novas idéias.*

Nesse relatório, propunha-se como princípio articulador da educação o novo humanismo, definido como um humanismo crítico, que deveria integrar as concepções científicas e tecnocráticas da educação, resgatando contribuições de cada uma delas para o presente e o futuro da sociedade. Nesse sentido, observou-se a necessidade de formar homens íntegros que desenvolvessem todas as suas capacidades, mesmo as religiosas, ainda que reafirmando a tradicional neutralidade da escola pública²⁵.

Por outro lado, diante da discussão polarizada com relação à responsabilidade do Estado na educação, propôs-se a necessidade de se considerar a principalidade e a subsidiariedade do Estado como dois princípios complementares. Essa síntese, que se queria superadora, é definida como a coexistência do direito à educação que todo cidadão tem e pela qual o Estado é responsável, e do direito das pessoas à livre iniciativa, podendo receber, segundo o caso, subsídios do Estado.

É fácil observar que assim como na Assembléia Nacional não se retomaram as questões e interesses contidos nos documentos jurisdicionais - já que ela significou muito mais um confronto entre diferentes posições ideológicas -, as conclusões apresentadas ao presidente da República também divergiram de maneira clara com relação aos conteúdos centrais dos relatórios parciais e do debate final desenvolvido na Assembléia Nacional. É possível pensar que a Comissão Honorária de Assessoramento, onde mais uma vez as diversas posições estavam representadas, possibilitou a reorganização e convergência das

²⁵ BRASLAVSKY, C. 1987

forças políticas e o fortalecimento dos defensores dos princípios tradicionais da escola pública laica e da responsabilidade do Estado no fornecimento do serviço educacional para toda a população.

Outra hipótese para interpretar esses resultados é que a Comissão Honorária encarregada de redigir as conclusões do congresso configurou uma situação na qual, como disse O'Donnell a respeito do governo da UCR, forjava-se um estilo onipotente de tomada de decisão e através do qual não se reconhecia a necessidade de consulta nem de negociação, uma vez que elas não iriam apresentar os resultados desejados pelos governantes²⁶.

A partir dos ensaios que analisam o Congresso Pedagógico, é possível reconhecer algumas visões antagônicas do processo e do saldo que o congresso deixou. Por um lado, estão aqueles que questionam a possibilidade de se construir um projeto educacional na ausência de um projeto nacional que lhe dê sustentação. Outros, em troca, resgatam a sociedade democrática como proposta que oferece em si mesma a possibilidade de apresentar objetivos e direções que deveriam guiar o processo educacional a partir dessa perspectiva²⁷.

Outro tema polêmico entre os analistas é o caráter político da questão educacional. Alguns autores mostram-se preocupados com a dispersão das forças progressistas e com suas dificuldades em elaborar novas propostas capazes de direcionar as transformações no campo da educação. Enquanto isso, outros definem o Congresso Pedagógico como um congresso político, tentando

²⁶ O'DONNELL, G. 1989.

²⁷ PUIGGROS, A., 1989, em: DE LELLA, C. e KROTSCH, C. (compl.), 1989.

qualificar o clima de tensão vivido na Assembléia Nacional. Os que pensam assim consideram que o confronto de linhas políticas impediu uma análise isenta e serena da problemática especificamente educacional²⁸.

3.2 Descentralização e regionalização educacional

Em 1983, a prestação do serviço da educação primária já estava quase que em sua totalidade subordinada aos governos provinciais, municipais e ao setor privado. Da educação pré-primária, 66% estavam sob responsabilidade dos governos provinciais, 30% sob o setor privado e só os 2% restantes eram atendidos pelo Ministério da Educação e Cultura. O nível primário apresentava uma situação semelhante, com 70% de seu serviço a cargo de jurisdições locais, 20% sob o setor privado e 2% sob o Ministério da Educação e Cultura²⁹.

O governo nacional teve sob sua jurisdição a maioria dos estabelecimentos educacionais em todo o país até a década de 50. Além disso, reservava-se a responsabilidade pelos mecanismos de equivalência de certificados e títulos. No entanto, a partir desse momento, salvo em curtos períodos, os grupos que assumiram o governo nacional defenderam uma postura subsidiarista do papel do Estado na educação. Assim, reduziram sua expansão, transferiram para os governos das províncias a responsabilidade pelo crescimento e

²⁸ VAN GELDEREN A., 1989, em: DE LELLA C. e KROTSCH C. (compl.), 1989

²⁹ PAVIGLIANITTI, N. 1987.

manutenção da educação básica e secundária e deram maiores facilidades de ação ao setor privado.

O processo de transferência do serviço educacional começou a ser planejado em 1955, iniciou-se em 1962 e, em 1978, o governo nacional finalmente deixou de ser um fornecedor significativo de educação básica para a população em idade escolar.

Os resultados dessa política foram, num primeiro instante, o fechamento de estabelecimentos escolares por parte das províncias que não puderam assumir os gastos. Mais tarde - quando ficou claro que não se iria redefinir o papel das diversas instâncias do governo, nem se planejar mecanismos para uma coordenação efetiva entre eles -, cada uma das jurisdições elaborou seu próprio currículo escolar. Em 1983, chegou-se a uma situação em que cada uma das 24 jurisdições existentes na Argentina aplicava seu próprio currículo.

A transferência das escolas nacionais para as províncias, longe de significar a democratização da gestão do sistema educacional ou uma melhoria na qualidade do ensino, resultou numa nova centralização, agora dos organismos provinciais³⁰.

O processo de descentralização planejado pelo governo da UCR em 1983 significou, numa primeira etapa, a transferência para as províncias e para a Municipalidade de Buenos Aires da pequena percentagem de escolas

³⁰ VIOR, S. 1991

primárias que ainda estavam sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Numa segunda etapa, encaminhou-se, de um modo mais lento, a transferência das escolas secundárias de todo o país. Em 1987, mais de 80% dos alunos matriculados nas escolas secundárias em todo o país estavam sob a responsabilidade das províncias³¹.

Esse processo foi acompanhado também pela mobilização das administrações provinciais no sentido de concretizar estratégias de regionalização no âmbito dos sistemas educacionais provinciais. Essas estratégias tiveram características diferentes, de acordo com a jurisdição onde foram planejadas³². Algumas priorizaram a mudança dos conteúdos curriculares com um sentido regional. Outras, as transformações na estrutura administrativa dos órgãos de direção educacional e das instituições escolares. Mas, no geral, essas estratégias assentaram-se num mesmo discurso legitimador que poderíamos resumir na seguinte série de pontos: incompatibilidade da democracia com sistemas fortemente centralizados; reivindicação do princípio histórico do federalismo, de currículos escolares regionais e de uma administração adaptada às necessidades locais; a necessidade de resgatar a participação dos diversos atores sociais nos processos de planejamento e execução das futuras mudanças educacionais; e, por último, a necessidade de democratizar o Estado, de fortalecer a sociedade civil e seus mecanismos de controle a partir da gestão de seus próprios interesses.

³¹ Fonte: Departamento de Estadística del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina.

³² Os casos das províncias de Neuquén e de San Luis foram analisados por TIRAMONTI, G. 1988.

Tanto o governo nacional como os governos provinciais compartilhavam o princípio de que a única garantia para a democratização do sistema educacional residia na responsabilidade compartilhada por uma ampla variedade de atores sociais. Outra expressão de apoio ao processo de descentralização do sistema educacional foi a abertura da educação para a gestão municipal em três províncias: Córdoba, San Juan e Santiago del Estero.

Quando a UCR assumiu o governo nacional, já estava em andamento a transferência de escolas, mas isso sem uma legislação que definisse a nova relação entre governo nacional e provincial. Durante o governo da UCR, o Congresso Nacional avaliou o tema por meio de dois projetos de lei. Um deles vinha do Poder Executivo e restabelecia o Conselho Nacional de Educação como um órgão colegiado com representação provincial para contribuir para o desenvolvimento da educação básica. O projeto foi aprovado por pequena margem de votos na Câmara dos Deputados, e não foi debatido no Senado. O outro projeto, apresentado por senadores da bancada peronista, mostrava como tendência principal a reestruturação do Conselho Federal de Educação, atribuindo à sua Secretaria Geral funções de planejamento e execução. Esse projeto não foi debatido pelos deputados, cuja formação majoritária era a UCR. Entrou assim em vigência, ainda que com uma presença pouco significativa, o Conselho Federal de Educação, com a função de propor políticas, ações e fornecer assessoria quanto aos aspectos básicos que envolvem a ação conjunta dos governos nacionais, provinciais e da Municipalidade de Buenos Aires.

O governo nacional mostrou-se, como já vimos, interessado na reconstrução das relações entre Estado e sociedade. No entanto, destacou

também entre suas prioridades político-educacionais a democratização das oportunidades e a democratização interna do sistema de educação formal.

3.3 Democratização das oportunidades educacionais

Um dos principais desafios com que se deparou o novo governo foi cumprir a velha promessa de prover igualdade de oportunidades educacionais, num quadro que havia sofrido um retrocesso significativo diante do comportamento discriminador do governo militar. O governo da UCR reconheceu nessa problemática duas dimensões constitutivas que deviam ser atacadas conjuntamente para que se pudesse obter algum resultado positivo. De um lado, havia as condições de acesso de jovens e adultos marginalizados ao saber sistematizado. De outro, os aspectos sociais resultantes das condições estruturais geradas pela marginalização.

A melhoria das condições de acesso ao saber sistematizado foi encarada a partir das seguintes perspectivas:

- Continuou-se com os programas de melhoria e expansão da educação rural que haviam sido iniciados em 1978, com financiamento do Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID).

Os Programas de "Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural" (EMER) e o Programa de "Enseñanza y Mejoramiento de la Educación

Técnica-gropecuaria" (EMETA), dos quais participaram quase todas as províncias, propunham, a partir de linhas gerais elaboradas por uma equipe central, revitalizar a função da escola rural como parte da comunidade, iniciando o aluno no conhecimento e valorização de sua região de origem. Nessa direção, foram construídas escolas e organizaram-se tarefas pedagógicas de regionalização curricular, além de se estimular a promoção da comunidade, a organização nuclearizada e o aperfeiçoamento docente.

No planejamento dos novos currículos, destacou-se a possibilidade de vinculação de atividades educacionais com atividades produtivas, por meio da criação e manutenção de hortas escolares, oficinas, etc. Mas, como ambos os programas foram implementados de modo descentralizado, observaram-se diferentes concepções, de acordo com as províncias e também modos distintos de pô-las em prática³³.

- Recupera-se a organização tradicional da escola primária de dois períodos de quatro horas de aulas cada um e em algumas províncias chega-se a estender a atividade escolar a um só período de jornada completa. O governo militar havia reorganizado o horário escolar em 3 e 4 períodos e reduzido cada um deles a apenas 2 horas de aulas para poder - segundo ele - atender à demanda de toda a população em idade escolar.

³³ Em 1987, faziam parte desse programa 816 escolas, sendo que em 694 delas realizaram-se obras de construção ou ampliação e 122 foram equipadas. Para essas 816 escolas concorriam 83.388 crianças em idade escolar (15% da matrícula escolar rural) e, em função delas se aperfeiçoavam 4.032 docentes. Dados extraídos de BRASLAVSKY, C., 1987.

- Anulou-se o exame de admissão que o governo militar havia implantado como mecanismo de seleção dos estudantes para as escolas secundárias mais procuradas.

A intenção do governo da UCR foi integrar setores até então marginalizados e impedidos de continuar sua escolaridade. No entanto, embora essa supressão tenha tido um certo efeito distributivo das oportunidades educacionais entre os setores médios, não foi capaz de modificar a situação de desânimo dos jovens de menores recursos financeiros que conseguiam terminar a escola primária. Também não mudou de forma substancial a distribuição das piores e melhores oportunidades educacionais entre os adolescentes dos diferentes setores sociais. Além disso, acabou deslocando a alta percentagem de fracasso no exame de admissão para o primeiro ano da escola secundária.

Numa pesquisa em que se avaliou essa medida, sugere-se que a parcialidade dos resultados positivos na distribuição da população escolar deveu-se, entre outras razões, à persistência do modo de se fazer política não-democrática e à adesão social à meritocracia aparente³⁴. Ambos os fundamentos se corroboram na manifestação de uma oposição quase generalizada da sociedade diante do fim do exame de admissão para a escola secundária, que teve como principal argumento o efeito discriminador dessa condição no caso dos alunos capazes e estudiosos.

- Estabeleceram-se alternativas para os jovens e adultos que antes haviam sido excluídos do acesso à educação. Criou-se por decreto a "Comisión

³⁴ BRASLAVSKY, C. e FILMUS, D., 1986

Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente" (CONAFEP), que passou a centralizar as estratégias para esse setor. Entre as mais importantes, estão o plano de alfabetização e a educação formal para adultos, das quais não há uma avaliação precisa³⁵.

O propósito do plano de alfabetização foi ensinar aos estudantes a ler, escrever, a lidar com matemática, além de alguns ofícios - sobretudo manuais - e orientações valorativas adequadas para a transição democrática.

Por sua vez, a educação de adultos foi impulsionada durante esse período por meio da criação de novos centros de nível secundário, com funcionamento em horário noturno. A maior parte desses centros, na Capital Federal, Província de Buenos Aires e Província de Córdoba, com orientação comercial e com anexos em diversas especialidades do setor de serviços. Eliminou-se o exame de admissão para as universidades públicas e, em troca, organizou-se um ciclo básico de 3 anos comum a todas as faculdades.

3.4 Democratização interna da instituição escolar

A volta do sistema democrático colocou no centro do debate o problema do autoritarismo, com o conseqüente reconhecimento de que as

³⁵ *Uma análise detalhada dessas estratégias e outras do governo da UCR no mesmo sentido pode ser encontrada em : BRASLAVSKY, C., 1987*

diferentes organizações e instituições - entre elas a escola - eram portadoras de pautas de comportamento e valores autoritários difíceis de erradicar e, portanto, tinham sérias dificuldades para a consolidação e aprofundamento do processo democrático iniciado em 1983.

Nesse sentido, a equipe de políticas educacionais do governo da UCR propôs desde o início de sua gestão que as orientações e mecanismos escolhidos para levar adiante um processo democratizador dentro do sistema educacional deveriam atacar todos os espaços em que o "projeto autoritário" houvesse se estabelecido. Desse modo, era necessário contemplar a transformação tanto dos valores transmitidos, das pautas de socialização, como dos conhecimentos e procedimentos para sua construção e aprendizagem³⁶.

No entanto, ao longo dos 6 anos de gestão, a política de democratização do sistema educacional teve um teor claramente diferente em cada um de seus níveis. Na escola primária, foram promovidas sobretudo propostas de transformação curricular, enquanto a escola secundária sofreu, fundamentalmente, transformações em sua vida institucional.

Como reação ao diagnóstico generalizado da baixa qualidade do currículo escolar da escola primária e de seu caráter ideológico autoritário e elitista, a Municipalidade da Cidade de Buenos Aires (MCBA) e alguns governos provinciais dispuseram-se a renová-lo. Era intenção dos grupos de trabalho das diferentes regiões do país elaborar uma reforma curricular pertinente ao processo de institucionalização do regime democrático.

³⁶ SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1987

As linhas gerais da Secretaria Nacional de Educação e da maioria das equipes de trabalho das províncias com governo da UCR tendiam a revalorizar a escola como espaço de socialização, produção, transmissão e recriação do conhecimento³⁷.

No caso das províncias com governo peronista enfatizou-se o papel da escola na construção de um novo país. Dessa forma, insistiu-se na conquista da felicidade do povo argentino, da grandeza da nação, da supressão da dependência econômica e cultural por meio da busca de uma identidade latino-americana e da formação da consciência e do ser nacional³⁸.

Alguns novos projetos curriculares chegaram a ser implantados, mas ainda não haviam sido avaliados (por exemplo, o novo currículo da MCBA). Outros ficaram truncados ou tiveram sua implantação atrasada devido às trocas de autoridades provinciais ocorridas no período.

No nível secundário, o problema do autoritarismo institucional e da sociedade em geral foi encarado priorizando-se a modalidade disciplinar. Entre as primeiras medidas que o governo democrático implantou nas escolas secundárias encontra-se a autorização para a livre associação dos docentes, pais, alunos e a liberação do uso obrigatório do guarda-pó branco ou do uniforme, do cabelo curto, etc.

³⁷ SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1987

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA, 1986

³⁸ "Tercer Plan Quinquenal" da Província de La Rioja
"Plan Trienal" da Província de Santa Fé
"Plan Trienal" da Província de Buenos Aires

Em consequência da permissão para a livre associação, houve uma reativação dos sindicatos docentes, estimulada também pela reincorporação dos docentes que haviam sido expulsos por razões ideológicas entre 1975 e 1983 e a organização de centros acadêmicos em várias escolas secundárias. No início, os estudantes mostraram-se resistentes a qualquer tipo de organização, o que se deveu, sem dúvida, à falta de hábito de participação dessa geração. O governo central, ansioso por obter comportamentos participativos imediatos como resultado de sua política educacional, chegou a regulamentar a participação estudantil propondo à direção das escolas uma série de indicações para que ela própria constituísse seu centro acadêmico.

Mais tarde, resolveu-se modificar a escala de avaliação utilizada nos estabelecimentos de nível secundário, substituindo a escala hierarquizada de 0 a 10 pontos por uma avaliação conceitual baseada no fato de serem ou não atingidos, e em que grau, os objetivos da educação.

Todas essas modificações resultaram numa vida cotidiana institucional diferente, de onde emergiram vários conflitos e necessidades antes reprimidas. Os adolescentes começaram a expressar sentimentos de descontentamento e os docentes viram-se em muitos casos diante da necessidade de contê-los utilizando novas regras. Uma interpretação possível para o surgimento de diferentes conflitos e para a proliferação de problemas disciplinares é que as novas formas de organização e relação institucional não

eram coerentes com a permanência de uma proposta curricular atrasada e inadequada às necessidades dos estudantes³⁹.

De fato, a única modificação significativa do currículo de ensino secundário foi a substituição da matéria Formação Cívica pela matéria Educação Democrática. O programa do novo curso passou a incluir informação sobre a América Latina, sobre a situação institucional e política argentina e sobre alguns temas da atualidade, como a dívida externa e a relação de dependência entre países. Em 1987, a Secretaria Nacional de Educação quis introduzir a educação sexual nas escolas secundárias que estavam sob sua responsabilidade, mas a reação da hierarquia da Igreja católica e de outros setores conservadores da sociedade levou as autoridades a deixar essa intenção de lado e a maior parte dos estabelecimentos secundários tiveram que se contentar com a inclusão de referências sumárias sobre o tema no contexto de disciplinas como a biologia, com o apoio de novos livros-texto de tiragem reduzida⁴⁰.

Para finalizar, podemos dizer que a proposta democrática participativa não foi suficiente para resolver os problemas concretos que afetam uma distribuição mais equitativa do sistema educacional nem para hegemonizar um projeto educacional dentro do partido governante. Tampouco a iniciativa desse Congresso Pedagógico Nacional com a participação aberta a toda a população parece ter ajudado nesse sentido. Existe ainda uma discussão não

³⁹ BRASLAVSKY, C. 1985

⁴⁰ BRASLAVSKY, C. 1987

concluída no sentido de determinar se o Congresso Pedagógico chegou ou não à configurar um ponto de partida superior nas controvérsias educativas no país.

Finalmente, tentaremos compreender a realidade educacional argentina e as inovações do governo da UCR a partir da perspectiva das diferentes tendências entre os docentes organizados, bem como suas propostas e expectativas.

A) Já vimos no capítulo anterior os primeiros indícios - entre um grupo de docentes sindicalizados - da tendência a uma leitura da realidade educacional a partir do cotidiano do trabalho docente.

Essa tendência faz parte de uma idéia mais global em educação que considera o trabalho docente ou a tarefa na aula como eixo de uma pedagogia que parte das necessidades da realidade educacional do país⁴¹.

A partir dessa perspectiva, esse grupo centra sua atenção nas condições institucionais do trabalho docente e em suas ações enquanto trabalhadores, o que lhes permite constatar a deterioração de sua tarefa - no plano coletivo - e de sua crescente desqualificação. Entre outras coisas, verifica-se o esvaziamento do trabalho docente em consequência de uma formação

⁴¹ *Essa ideia faz parte do projeto educacional do PJ e foi colocada, entre outras ocasiões, por Ana Lorenzo, quando representou o PJ nas jornadas de trabalho "Coincidencias para la educación en el gobierno constitucional, organizadas en agosto de 1983 pela "Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación" (AGCE), dois meses antes das eleições presidenciais. As colocações apresentadas nessas jornadas foram publicadas em: BRASLAVSKY C. e REQUELME G. (compl.), 1984.*

inadequada, das más condições de trabalho, da política educacional e de uma prática educacional alienada⁴².

Desse modo, os afazeres cotidianos na escola resultaram num processo de requalificação do docente, onde muda o sentido de seu trabalho, que passa a ser um mero cumprimento de funções assistenciais, de trabalho administrativo e de "formas" que assegurem o funcionamento eficaz dessa instituição burocratizada. Essas formas eram: a conformidade com o programa, a obtenção da obediência por parte dos alunos e o êxito destes nos exames.

A situação descrita foi o produto da política educacional do período 1976-1982. Entre seus objetivos, estava a transferência da lógica burocrática para o âmbito escolar, transformando a vida cotidiana numa série de ações formalmente prescritas, cujo produto deveria ser registrado e controlado hierarquicamente.

Essa medida fazia parte de um projeto educacional que, como foi dito, visava disciplinar e desarticular a participação dos atores envolvidos na tarefa educacional⁴³.

Nas publicações de alguns sindicatos denunciou-se uma intenção política por trás das más condições de trabalho como forma dissimulada de inibir

⁴² UEPC: Revista "La Tiza", Ano 2, N.2, Outubro, 1987
SUTEBA: "Docentes: condiciones laborales", 1987

⁴³ O processo de burocratização nas escolas secundárias foi analisado por TIRAMONTI, G. mimeo. s/d.

uma política educacional transformadora e a participação do docente nessa transformação⁴⁴.

Além disso, essa lógica burocrática de funcionamento das instituições escolares resultava numa implantação infrutífera de qualquer medida político-educacional inovadora ou na assimilação desse ou daquele novo conhecimento. Por isso, de acordo com essa corrente, era prioritário que os docentes, a partir de sua prática cotidiana e sindical, refletissem de maneira conjunta a respeito de sua realidade e interesses mais próximos, chegando a reconhecer a existência de uma intenção política na burocratização do ensino e a necessidade de uma tarefa coletiva capaz de levar adiante um processo de desburocratização. Dessa maneira, o docente estava lutando não só para melhorar suas condições de trabalho e para proteger sua saúde, mas também para resguardar sua capacidade produtiva no trabalho⁴⁵.

É evidente que nesses enunciados a desburocratização do sistema educacional e do âmbito escolar não só implica agilizar o sistema de direção da educação para melhorar sua eficiência, mas também e sobretudo, desburocratizar a prática docente. Isso vai permitir, entre outras coisas, a possibilidade de um conhecimento instrumental necessário para o pensamento pedagógico e que só o trabalhador da educação pode levar.

⁴⁴ SUTEBA: *Escuela de capacitación, "Hacemos nuestra historia"*. s/d.
UEPC: *Revista "La Tiza"*. Ano 2, N.2, outubro, 1987

⁴⁵ UEPC: *Revista "La Tiza"*. Ano 2, N.2, outubro, 1987
SUTEBA: *"La desburocratización de la enseñanza"*. s/d.
SUTEBA: *"Hacia la desburocratización educativa"*, 1989
Entrevistas com os los membros da comissão sindical da UEPC e SUTEBA

Por isso, a partir da constatação de que a burocratização do sistema educacional havia alcançado também a realidade escolar e de que, nessas condições, qualquer inovação teria poucas possibilidades de êxito, essa corrente sindical propôs rever, de maneira conjunta, a proposta pedagógica e o cotidiano da escola para poder superar o tratamento dissociado das condições de trabalho dos docentes e o processo educacional que se realiza a partir do Estado⁴⁶.

Propôs-se, assim, que a elaboração da lei de educação -iniciada pelo governo nacional - fosse acompanhada de um novo estatuto docente, **encarado sempre a partir do trabalho docente**⁴⁷. Este é um enfoque que contempla tanto a prática docente como as condições trabalhistas e que vai acompanhar toda sua análise da política educacional.

O estatuto do docente aqui proposto previa - além das reivindicações claramente orientadas para melhorar as condições de trabalho - a criação de órgãos com intervenção direta da categoria docente, tanto na administração como no governo da educação por meio de mecanismos de co-gestão ou de comissões específicas.

Esses órgãos de co-gestão seriam constituídos pelos sindicatos docentes, representando a categoria, e por organizações sociais e políticas, representando a comunidade. Desse modo particular, destacou-se a necessidade

⁴⁶ SUTEBA: "Taller sindical de información del plan de lucha de CTERA", 1988.

SUTEBA: "Tarea gremial". s/d..

UEPC: "Documento gremial para el Congreso extraordinario de CTERA", 1987

⁴⁷ UTEBA: Taller sindical de información del plan de lucha de CTERA, 1988. Pg. 1

No mesmo sentido: SUTEBA: "Tarea gremial". s/d./ UEPC: "Documento gremial para el Congreso extraordinario de CTERA, 1987

de participação da CGT na qualidade de representante dos pais trabalhadores organizados e como expressão da relação existente entre trabalho, produção nacional e projeto educacional. Recuperava-se, assim, o valor tradicional que a doutrina peronista havia dado à organização e representação do "povo" como o modo mais adequado e justo de expressão no sistema político⁴⁸.

A primeira experiência nesse sentido registra-se em 1944 - durante a presidência do general Perón - quando as organizações trabalhistas chegam pela primeira vez à participação direta em órgãos de gestão educacional oficial, cujos objetivos eram o planejamento, concretização, acompanhamento e avaliação de experiências educacionais dirigidas em particular para a formação de trabalhadores.

Por outro lado, entre as propostas para uma Lei de Educação, reforça-se a necessidade do Conselho Federal de Educação, como órgão para gerir a educação, mas, diferentemente do Conselho vigente desde o último governo ditatorial, com caráter apenas consultivo e naquele momento sem nenhum tipo de interferência no âmbito político-educacional, são reivindicadas para o novo conselho as atribuições correspondentes a um órgão resolutivo, para que possa ser o interlocutor comum para todo o país, **unificando dessa maneira a instância patronal**⁴⁹. Esse projeto havia sido apresentado ao Congresso

⁴⁸ SUTEBA: *"Lineas para un programa de capacitación sindical a partir del plan de lucha de CTERA, dirigido a la actividad en la escuela"*, 1988.

⁴⁹ SUTEBA: *"Proyecto de ley de educación"*, pg. 2. s/d..
No mesmo sentido: SUTEBA: *"Por la educación hacia la soberanía nacional"*. s/d. UPC: *"Anteproyecto de Ley de Educación"*. s/d./ UEPC: *"Análisis crítico de la Reforma educativa de Córdoba"*, 1986

Nacional por senadores da bancada justicialista.

Bastou a expressão "unificando a patronal" para pôr em evidência o caráter trabalhista da proposta, relegando, desse modo, a um segundo plano a necessidade e a possibilidade de desembocar num projeto de direção político-educacional unificada, que permitisse construir princípios provinciais e que, por sua vez, os orientasse.

De qualquer forma, o fato era que a transferência das escolas para as províncias havia gerado, entre outras coisas, uma diferenciação progressiva das remunerações e condições de trabalho dos docentes, de acordo com os recursos maiores ou menores de suas respectivas jurisdições.

Indica, além disso, o processo de recentralização que implicou a transferência das escolas, na medida em que acabou concentrando o poder em cada uma das províncias.

O processo de descentralização que o governo da UCR pôs em prática foi outro dos eixos centrais questionados no campo da direção da educação. Segundo essa corrente, esse processo - que se efetivou por meio da transferência das escolas primárias para as províncias e para a Municipalidade de Buenos Aires - significou o deslocamento da responsabilidade de financiamento e controle do Estado para as províncias e, ao mesmo tempo, a fragmentação da categoria docente.

Esse processo de descentralização levou à atomização, pauperização e quebra do sistema educacional⁵⁰, atentando assim contra o processo de extensão e gratuidade do ensino como resultado de um processo de provincialização sem recursos adequados. Como consequência disso, haviam sido aumentados os gastos provinciais gerando, desse modo, a desconcentração do gasto público nacional.

Em síntese, essa corrente denunciou o processo de descentralização que estava sendo conduzido como um processo de privatização implícita onde o serviço educacional estatal e provincial se encaminha necessariamente de maneira seletiva.

Não há estudos sistemáticos sobre os efeitos do processo de transferência das escolas que possam demonstrar ou refutar qualquer dessas afirmações. No entanto, as conclusões parecem óbvias, se levarmos em conta a segmentação da estrutura social na Argentina. Além disso, sabemos que em 1978, quando foi transferida uma alta percentagem de escolas primárias, foram fechados estabelecimentos de ensino nas províncias que não podiam assumir os gastos e a descentralização ocorreu de forma anárquica gerando, entre outras situações, uma multiplicidade de currículos diferentes em todo o país.

Como alternativa, esses sindicalistas recuperam a necessidade de um Estado que cuide do controle e regulamentação da ação educacional para

⁵⁰ SUTEBA: *"Lineas para un programa de capacitación sindical a partir del plan de lucha de CTERA, dirigido a la actividad en la escuela"*, 1988

UEPC: *"Material de consulta. Descentralización del sistema educativo de Córdoba"*, 1986.

UEPC: *"Análisis crítico de la reforma educativa de Córdoba"*, 1986

assegurar que a educação não deixe de ser patrimônio da sociedade em seu conjunto. Esse grupo propôs, assim, um processo de descentralização que previsse a gestão autônoma de um projeto nacional e a centralização de alguns aspectos fundamentais que permitissem que o projeto educacional fosse verdadeiramente nacional e popular. Dentre as propostas, podemos citar o controle de fundos orçamentários, a formulação de objetivos comuns e a garantia de um corpo de docentes com formação adequada e comprometido com o projeto educacional⁵¹.

A estabilidade e as condições de trabalho são os dois eixos principais na avaliação de qualquer proposta pedagógica. Assim, com relação às inovações educacionais propostas ou postas em prática pelo governo nacional e/ou em diversas províncias, foram recusadas as modificações dos planos de estudo que prejudicassem as possibilidades de trabalho dos docentes, quer por excluírem do currículo algumas disciplinas ou por lhes reservarem um número menor de horas-aula⁵². No entanto, por outro lado, essa tendência sindical apoiou os projetos que - segundo sua própria opinião - conseguiram conciliar a melhoria da qualidade de ensino e das condições de trabalho dos professores.

⁵¹ UDA: *"Propuestas para el Congreso Pedagógico: objetivos y fines de la educación"*. s/d.
UEPC: *"Programa de 1986: los 26 puntos"*.
UEPC: *"Documento gremial de la UEPC para el Congreso extraordinario de la CTERA"*, 1987

⁵² UEPC: *"El docente legisla"*, 1987.
UEPC: *"Análisis crítico de la Reforma Educativa de Córdoba"*, 1986
SUTEBA: *"Ante la reforma del Estatuto del docente"*. s/d..

Mencionava-se especificamente o "Projeto 13"⁵³, que havia começado a ser posto em prática como proposta-piloto em 1972 e que nunca fora avaliado.

Esse projeto parecia ter captado a necessidade de pensar conjuntamente e não dissociar a qualidade da educação e a qualidade do trabalho docente que, é óbvio, não só era resultado de sua formação, mas também de suas condições de trabalho. Destacou-se entre as modificações que o projeto previa, a dedicação exclusiva ou semi-exclusiva dos professores numa mesma instituição, a nomeação de professores tutores por curso e de assessores pedagógicos, a ampliação do currículo escolar com aulas de apoio e atividades optativas.

Outra preocupação manifestada por esses docentes foi a definição dos conteúdos curriculares. Propôs-se a recuperação da cultura regional e nacional no conteúdo a ser ensinado nas escolas, em oposição ao processo de imposição de modelos culturais e educacionais a que a Argentina estava sendo submetida por parte do "mundo imperialista" e que impedia o povo de ser ele mesmo e de desenvolver suas potencialidades⁵⁴.

Essa postura parte do princípio de que a educação deve ser um instrumento de transmissão, consolidação e recriação da cultura dos povos.

⁵³ Teve esse nome porque era o projeto número 13 do Ministério de Educação e Cultura em 1972.

⁵⁴ SUTEBA: "Lineas para un programa de capacitación sindical a partir del plan de lucha de la CTERA, dirigido a la actividad en la escuela", 1988 SUTEBA: "Propuestas para una educación nacional y popular". s/d.

Por isso, na análise da formação docente, alertou-se contra a transculturação e assimilação de uma cultura europeizante e propunha-se uma formação vinculada ao meio em que vivem e trabalham os docentes e não a um contexto teórico resultante de experiências forâneas⁵⁵. Essa formação permitiria adaptar o processo educacional à cultura local e atender às necessidades da comunidade.

O alcance do questionamento da situação de dependência dos países do Terceiro Mundo não foi além de expressões gerais, tanto em relação ao plano sócioeconômico como ao plano cultural e educacional. Nesse sentido, afirmava-se: **O projeto sócioeconômico de libertação nacional impõe a necessidade de uma ordem internacional mais justa, que permita o crescimento equilibrado e a distribuição equitativa da riqueza do mundo**⁵⁶.

A tentativa de compreensão desse processo no âmbito cultural e educacional levou essa corrente a recorrer a algumas hipóteses reprodutivistas, sobretudo no que diz respeito ao caráter ideológico dos conteúdos e ao autoritarismo da relação entre países. Destacou-se o processo de transculturação que perturba a autonomia cultural dos povos, utilizando como recurso a manipulação da informação cultural⁵⁷.

Insistia-se, desse modo, nos vínculos de dominação das relações internacionais e na necessidade de resgatar a soberania nacional através da

⁵⁵ UDA: "El docente como agente de salud de la comunidad". s/d.

⁵⁶ UEPC: "Programa de 1986: los 26 puntos, pg. 2. s/d.

No mesmo sentido: UDA: "Propuestas para el Congreso Pedagógico". s/d.

⁵⁷ UEPC: Revista "La Tiza". Ano 2, N.3, Novembro. 1987

construção de um projeto nacional de libertação hegemônico que possibilitasse e contivesse um projeto educacional. Esse projeto educacional devia, por sua vez, inclinar-se para o aprofundamento da soberania nacional por meio do progresso científico, de homens criativos e críticos, da solidez nacional e regional e da valorização da solidariedade, do transcendente e do trabalho⁵⁸.

A doutrina peronista é bastante clara nesse sentido, quando afirma que a educação está a serviço de um projeto de libertação nacional quando ajuda a consolidação do nacionalismo cultural, que é o que permite que os povos se identifiquem com a história e com seu destino.

B) Outra tendência que distinguimos entre os docentes sindicalizados foi a que reconhece na identidade do trabalhador da educação um caráter político intrínseco, como produtor e transmissor de uma determinada visão de mundo e, portanto, também do processo educacional⁵⁹.

Essa preocupação com o sentido político do ensino e com o compromisso intelectual do docente manifestou-se nas estratégias que esses sindicatos elaboraram para resgatar a importância do aprendizado de conhecimentos teóricos não-hegemônicos e da reflexão político-educacional. Entre essas estratégias, encontram-se os cursos teórico-metodológicos sobre

⁵⁸ UEPC: "Por la educación de una soberanía nacional". s/d.

UEPC: "Sindicalismo docente". s/d.

UDA: "Propuestas para el Congreso Pedagógico: objetivos y funciones de la educación". s/d.

⁵⁹ ADEMYS: "La enseñanza: un trabajo o un apostolado", 1986.

ADEMYS: "El rol del profesor", em: Revista El timbre, ano 3, N.2, 1983.

UNTER: "Editorial", em: Revista Quimán, ano 4, dezembro, 1987.

Entrevistas à comissão dirigente da UNTER, ADEMYS e UMP.

diversas disciplinas que enfocam o trabalho cotidiano na escola, as atividades de reflexão sobre diferentes medidas político-educacionais executadas em diversos países e, circunstâncias com a finalidade de produzir parâmetros de análise da realidade educacional argentina; as atividades de discussão sobre história e política nacional, regional e internacional, tanto em seu espectro mais amplo como no que se refere especificamente ao trabalho docente⁶⁰. Além disso, nas publicações mensais é fácil perceber o empenho desses sindicatos em orientar ideológica e teoricamente os docentes, através de sugestões de conteúdos a ensinar, da indicação de leituras para os alunos e para os professores e da transcrição de artigos jornalísticos de análise da atualidade⁶¹.

Além disso, propôs-se como estratégia de revisão do currículo escolar e da prática de ensino, a organização de um espaço de trabalho dos docentes - coordenados por colegas previamente capacitados para isso - com o objetivo de reelaborar os conteúdos e metodologias de ensino. A diferença fundamental em relação aos seminários implementados pelos vários órgãos de direção estatal estava no reconhecimento da necessidade de que os próprios educadores participassem de um processo de aprendizado que lhes proporcionasse os conhecimentos necessários para uma leitura crítica da

⁶⁰ UNTER: Todos os números da "Revista Quimán"

ADEMYS: Revista "El Timbre", seção: "Política educativa", onde se apresentam e se discutem os projetos dos diferentes partidos políticos.

ADEMYS: "Tiene objetivos nuestra enseñanza media?", em: Revista El Timbre, ano 3, N.3, 1983

ADEMYS: "Educación técnica. Sistema dual: escuela-empresas: solución para la enseñanza técnica?", em: Revista El Timbre, ano 3, N.1, 1983

Entrevistas com a comissão dirigente da UNTER, ADEMYS e UMP.

⁶¹ UNTER: Todos os números da "Revista Quimán" possuem artigos ao respeito.

ADEMYS: Todos os números da Revista 'El timbre' possuem artigos ao respeito.

realidade educacional e para elaborar estratégias alternativas, **sem ficar presos durante dois ou três dias a discussões estéreis em torno de verdades legitimadas e sem condições de questioná-las**⁶².

Essa proposta não foi apenas a expressão de uma exigência feita ao Estado. Efetivou-se também em atividades elaboradas por alguns sindicatos docentes. Dessa maneira, tendia-se a reverter-se o esvaziamento da instituição escolar junto com o esvaziamento do trabalho docente. Este era pensado, de alguma maneira, como produto e produtor da ausência de uma função social significativa da instituição escolar no processo de democratização da sociedade argentina.

Nesse sentido, uma das principais críticas feitas à política educacional do governo da UCR foi a atitude verticalista e burocrática com que se encarou a suposta gestão participativa. O docente não tinha qualquer possibilidade de intervir na definição de medidas político-educacionais. Mas recaía sobre ele toda a responsabilidade pela efetivação dessas medidas na sala de aula, sem que ele tivesse qualquer conhecimento a respeito de sua fundamentação teórica. Era a implementação de algo assim como: "Você deve fazer isso, faça o que puder". Segundo essas organizações, esse comportamento ministerial poderia traduzir-se num **apelo à capacidade criadora do professor primário ou secundário em lugar de uma sólida formação científica e técnica**⁶³.

⁶² Entrevista com comissão dirigente da ADEMYS
No mesmo sentido em entrevistas com a comissão dirigente da UNTER e UMP

⁶³ ADEMYS: "ADEMYS analiza, ADEMYS propone, ADEMYS convoca", 1988. Pg.7

De alguma maneira, com essa afirmação estava-se insinuando o baixo nível de responsabilidade do estilo de gestão desse período.

O docente acabava, assim, cumprindo o papel de **bode expiatório** de uma crise educacional que, além de ter origem fora da escola, aprofundava-se com os **arrebatamentos reformistas de especialistas que pouco sabem da realidade educacional**⁶⁴.

A hostilidade manifestada contra os especialistas parece ter por base, o fato de que estes eram vistos como a expressão da alienação a que estavam submetidos os docentes. É evidente que havia uma luta para retomar a unidade entre saber e fazer, e para recuperar a figura do educador que cria saberes e não apenas põe em prática técnicas elaboradas por teóricos.

Essa atenção, voltada para a qualidade acadêmica do trabalhador da educação, fazia parte de uma posição clara desses sindicalistas como representantes dos trabalhadores da educação, na defesa de seus direitos acima de qualquer outro critério de avaliação político-educacional. Isso implicou, por exemplo, a oposição às mudanças curriculares propostas pelos órgãos governamentais que pudessem chegar a prejudicar os docentes.

Nesse sentido, a maioria das avaliações com relação às medidas político-educacionais postas em prática durante o governo da UCR, foram elaboradas procurando compatibilizar-se o ponto de vista pedagógico com o ponto de vista da categoria. Com isso, pretendia-se superar um enfoque analítico

⁶⁴ ADEMYS: "ADEMYS analiza, ADEMYS propone, ADEMYS convoca", 1988. Pg.7

que impusesse uma dissociação entre ambos. Assim, foi combatida a proposta de modificação do sistema de promoção dos alunos e a implementação do sistema de estágios voluntários nas escolas secundárias⁶⁵.

A modificação do sistema de promoção previa um curso de quinze dias ao final do ano escolar, com o objetivo de oferecer aos estudantes um espaço de recuperação dos aprendizados não conseguidos durante o ano. A crítica desses sindicatos enfatizava, por um lado, a impossibilidade de condensar em duas semanas um conjunto de conteúdos escolhidos para ser ensinados ao longo do ano escolar inteiro, obrigando os docentes a estimular aprendizados atomizados. Enfatizava, também, a dificuldade em que se encontravam os professores diante da necessidade de elaborar tarefas de integração e aprofundamento dos conteúdos ensinados para grupos de cinquenta alunos⁶⁶.

Outro projeto muito questionado por essa corrente foi o dos estágios voluntários, que pretendia que os jovens que estavam estudando para se formar professores pudessem acompanhar na prática cotidiana a tarefa dos docentes em todas as suas etapas. Esse projeto, aceito por sua intenção de aproximar os estudantes da prática concreta, criou receios em relação à falta de coordenação entre a proposta de trabalho desses estudantes e as atividades dos professores das escolas secundárias, às quais eles se incorporariam. Dessa maneira, efetivar-se-iam processos de aprendizado dissociados: um teórico,

⁶⁵ ADEMYS: "ADEMYS analiza, ADEMYS propone, ADEMYS convoca", 1988.
ADEMYS: "Voluntariado docente ad honorem", circular N. 204, 1986

⁶⁶ ADEMYS: "ADEMYS analiza, ADEMYS propone, ADEMYS convoca", 1988
ADEMYS: Revista "El Timbre", ano 6, N.14, 1986

maneira, efetivar-se-iam processos de aprendizado dissociados: um teórico, oferecido no curso de formação de professores, e outro prático, vivido nos futuros locais de trabalho. Além disso, existia também uma incerteza com relação à integração desses estudantes no cotidiano da escola e ao papel que nela pudessem desempenhar⁶⁷. Temia-se, por exemplo, que esses estudantes de nível superior passassem a ser na prática auxiliares não-remunerados ou que ocupassem "ad honorem" o lugar do "preceptor"⁶⁸.

Essa preocupação estava possivelmente vinculada à alta percentagem de professores primários sem diploma que trabalham em escolas de zonas periféricas e rurais.

Foram poucas as medidas governamentais apoiadas por esses docentes. Entre elas, reconheceram como medidas democráticas a anulação do exame de admissão para a escola secundária e a legitimidade do centro acadêmico, às quais apoiaram por meio de ações explícitas como conferências, declarações e outras. Mas demonstraram receio diante da falta de um projeto político-educacional que respaldasse essas medidas e que lhes desse continuidade.

Além disso, o ponto de vista priorizado para levar em frente uma transformação do quadro educacional do momento era, junto com a extensão progressiva da escolaridade, recuperar a função cognitiva da mesma, a partir de uma renovação dos conteúdos e do processo de ensino e aprendizado.

⁶⁷ ADEMYS: *"La enseñanza es un trabajo o un apostolado?"*, 1986.

⁶⁸ Trata-se, na Argentina, do funcionario encarregado da disciplina da sala de aula na ausência do professor.

O conhecimento, entendido como a síntese da prática histórico-social do homem, devia recuperar o patrimônio cultural nacional e internacional. Nesse sentido, o ensino da cultura e da história argentina em sua relação com a cultura e a história mundial era visto como imprescindível no contexto da construção de um país independente. A instituição escolar deveria apresentar os conteúdos a ser ensinados em relação íntima com os *processos, fenômenos e fatos da realidade conceitualizados pelo saber teórico*⁶⁹. Essa tarefa implicava, sem dúvida, a necessidade de modificação dos critérios de seleção, organização e apresentação dos conteúdos escolares. Insistia-se, assim, na necessidade de um ensino não-dogmático, racional e científico.

É evidente que esses docentes não só estavam preocupados em defender o direito dos cidadãos à educação, mas também em determinar como o sistema educacional podia chegar a participar da conformação de novas relações sociais. Para isso, partia-se da convicção de que a educação formal deveria oferecer os meios necessários para, por um lado, assegurar o campo de trabalho dos alunos formados pela instituição escolar e, por outro, conhecer e poder transformar a realidade da qual faziam parte⁷⁰.

Essa tendência em valorizar o aprendizado do conhecimento científico e técnico que está sendo gerado no mundo inteiro, como forma de colaborar, a partir da educação, com um processo auto-sustentado da economia, é uma das posições político-educacionais tradicionais do Partido Comunista. No

⁶⁹ UNTER: "Documento de apoyo para una Ley General de Educación". s/d., pg 2.

⁷⁰ UMP: "Por una educación para la liberación nacional y social", 1986
UNTER: "Documento de apoyo para una Ley General de Educación". s/d.

entanto, outras versões dessa mesma tendência podem ser encontradas entre as propostas centrais da plataforma partidária da UCR, onde se recupera a importância do conhecimento para o exercício da liberdade e também foi expressa no conceito de humanismo científico, cunhado pelo PI para destacar a continuidade entre cultura popular e cultura elaborada e propô-lo como princípio orientador da seleção de conteúdos escolares⁷¹.

Além do caráter científico e universal do ensino, foram analisados outros aspectos que uma política educacional pensada no contexto da construção de um sistema democrático deveria prever; onde o eixo principal de análise fosse a dicotomia entre ensino de elite e educação popular, lutando pela ampliação das oportunidades educacionais para toda a população e pelo aprimoramento da educação destinada aos filhos dos trabalhadores.

Entre as preocupações, encontravam-se aquelas que giravam em torno da ampliação e da qualidade do espectro de educação oferecida pelo Estado, fosse através da extensão da obrigatoriedade ao nível inicial, ou da elaboração de estratégias para a articulação dentro do sistema educacional que assegurassem o princípio de escola única. Por outro lado, havia também a intenção de assegurar por via legal a responsabilidade do Estado de prover educação e de controlar e regulamentar o sistema de educação privada. E, por último, constatava-se a necessidade de democratização da estrutura, por meio da

⁷¹ *O PI é uma dissidência da UCR que formou um partido político a parte e ocupou o terceiro lugar nas eleições presidenciais de 1983.*

ampliação dos órgãos de participação e decisão através de mecanismos de co-gestão educacional⁷².

O processo de descentralização do sistema educacional argentino foi interpretado também por esses docentes como uma maneira encoberta que o Estado encontrou para desligar-se da educação, como resultado de uma visão economicista da mesma, onde a ênfase estava na rentabilidade e não nas necessidades sociais e educacionais como tais.

Preocupados com o crescimento constante das estratégias de privatização nos diferentes âmbitos, tanto sociais como econômicos, opuseram-se, como parte de uma crítica mais global, à subvenção por parte do Estado em favor da educação privada e pressionaram para que se determinasse a suspensão do processo de municipalização⁷³.

Esses docentes empenharam-se em alertar os outros docentes e a sociedade em geral sobre a possibilidade de o sistema educacional sofrer um processo de atomização em consequência da política de descentralização e municipalização. Essa atomização da educação formal, além de reforçar a discriminação e a segmentação educacional, enfraqueceria a luta docente por meio da atomização da categoria⁷⁴.

⁷² *Essas idéias foram apresentadas em documentos encaminhados ao Poder Legislativo para a elaboração de uma Lei Geral de Educação, e às assembléias provinciais. Por exemplo, UNTER: "Documento de apoyo para la Ley General de Educación de Río Negro". s/d./ UMP: "Por una educación para la liberación nacional y social", 1986.*

⁷³ UNTER: "Municipalización de la educación", 1987

⁷⁴ UNTER: "Municipalización de la educación", 1987

Suas propostas alternativas coincidem nas grandes linhas com a tendência anterior. Dá-se ênfase na recomposição das relações de poder e de intervenção no âmbito educacional. Propõe-se a democratização da gestão através da efetivação de conselhos escolares que assegurem uma real participação da comunidade beneficiada pelo serviço educacional. Porém, esses conselhos devem estar sempre respaldados pelo Estado, tanto com relação ao orçamento, como à garantia de condições mínimas necessárias para pôr em prática um processo educacional bem sucedido.

Essas propostas apoiavam-se na convicção de um projeto social democrático que, como vimos no capítulo anterior, foi definido como a síntese de um projeto de desenvolvimento autônomo e de redistribuição da riqueza.

Além disso, considerava-se imprescindível para a democratização da educação argentina a existência de um projeto nacional explícito que desse conteúdo a um novo projeto educacional. Afirmavam, neste sentido, que a política educacional só poderia participar das transformações sociais se estivesse integrada a um projeto nacional de transformação econômica e política⁷⁵.

C) Estamos agora diante de uma outra corrente sindical que, como já dissemos, identifica-se com a proposta educacional da geração de 1880, formulada nas Declarações do Congresso Pedagógico de 1882.

Rejeita-se a idéia de pensar a educação como um gasto público e insiste-se nas razões culturais e sociais que justificam o investimento estatal na

⁷⁵ UNTER: "*Documento de apoyo para una Ley General de Educación*". s/d.
UMP: "*Curriculum Vs. reglamento Vs. estatuto del docente*". s/d.

educação. **A educação deve ser pensada como um investimento do Estado para a integração da cidadania numa sociedade democrática e, ao mesmo tempo, para assegurar e aperfeiçoar esse sistema democrático**⁷⁶. Desse modo, a instituição escolar em seu conjunto e o professor primário em particular tinham a responsabilidade social de transmitir valores e comportamentos imprescindíveis para a integração de toda a população numa ordem democrática.

Dentre os valores principais, está a educação para a liberdade. Nesse sentido, questionou-se a decisão do Ministério da Educação do governo da UCR de anular os requisitos formais de assistência escolar, tais como uniforme, corte de cabelo e a falta de disciplina nas escolas. Afirmava-se: **O educador deve fazer com que as crianças e adolescentes compreendam que a liberdade não consiste em fazer o que se quer, mas o que se deve, pois só tem sentido se estiver acompanhada de responsabilidade. De outra forma, é uma máscara cujo verdadeiro nome é anarquia, desordem, servidão (...)**⁷⁷.

Ora, a educação estatal que - como foi definido no Congresso Pedagógico de 1882 - deveria ser gratuita, obrigatória, não-confessional, única, não-dogmática e permanente; precisava, para isso, de verbas do Estado que garantissem seu funcionamento. Essa questão foi uma das principais preocupações desses docentes que, por isso, propuseram a elaboração de um projeto de financiamento que deveria, por um lado, contar com o aumento do

⁷⁶ FEB: "Diario Domingo F. Sarmiento". s/d.
No mesmo sentido: CAMYP: "La lucha de los maestros" s/d., 1984

⁷⁷ FEB: "Diario Domingo F. Sarmiento". s/d.
No mesmo sentido: CAMYP: "La lucha de los maestros". s/d., 1984

orçamento educacional e, por outro, conceder fundos próprios para a capacitação profissional e equipamento do sistema educacional.

Essa proposta supunha estudos estatísticos - coordenados por uma entidade federal - que permitissem ao Estado conhecer as características sócioeconômicas das diversas regiões do país, **para que a distribuição das verbas educacionais possa ser realizada de acordo com a tendência econômica de cada província**⁷⁸.

É evidente que essas propostas estavam diretamente relacionadas à distribuição de recursos nacionais para o processo de descentralização que estava sendo conduzido. Uma das principais críticas ao governo da UCR foi a ausência de análises estatísticas e de planejamento, o que acarretava, em consequência, uma política educacional **improvisada, sem consulta às bases, indisciplinada e permissiva a ponto de chegar à implantação caprichosa de algumas medidas político-educacionais e da deterioração geral da escola pública**⁷⁹.

Em contrapartida, essa foi a única corrente sindical que apoiou a iniciativa do governo nacional de convocar toda a sociedade para participar da elaboração das linhas gerais para uma nova Lei Geral de Educação, sem

⁷⁸ CAMYP: "Temas propuestos para el Congreso Pedagógico: financiamiento de la educación", pg.1. s/d.
No mesmo sentido CAMYP: "Propuesta de CAMYP: financiamiento de la educación" em: *Diario La vanguardia*, Órgano oficial do Partido Socialista Democrático, 1986.

⁷⁹ Entrevista ao secretário-geral da CAMYP.
DIARIO LA PRENSA: "Panorama gremial: una visita a la edad de la razón". 26/7/87

necessidade de definição partidária, política, social ou em relação à categoria profissional⁸⁰.

Essa proposta foi a expressão - ainda segundo os membros desse grupo - do respeito do governo constitucional ao direito da população enquanto cidadãos e sem **condicionamentos partidários, de categoria de trabalho ou de qualquer outro tipo de participar da realidade educacional**⁸¹.

Nesse contexto e com a mesma intenção, propôs-se também a criação de um sistema colegiado de direção da educação e de conselhos escolares com a participação de toda a população.

Foram poucos os comentários desses docentes e os documentos elaborados em relação a suas reivindicações e propostas político-educacionais. No entanto, partiu-se sempre da reivindicação dos direitos elementares enquadrados nos princípios democráticos de igualdade e liberdade individual.

No entanto, defendia-se também a idéia de que tanto a liberdade como a igualdade social não são conquistadas pelo mero fato de se ter um sistema político democrático, mas é necessário defendê-las com a participação dos cidadãos.

D) Por último, vamos analisar as propostas político-educacionais das organizações que defendem os seguintes princípios: liberdade

⁸⁰ CAMYP: "Estrategias para la participación y difusión del Congreso Pedagógico Nacional". s/d.

⁸¹ CAMYP: "Estrategias para la participación y difusión del Congreso Pedagógico Nacional", pg.2. s/d.

de ensino em contraposição a uma política estatista, liberdade de conhecimento em contraposição a qualquer tipo de totalitarismo; e, no caso particular dos docentes representantes da Igreja católica, a presença da dimensão religiosa como expressão da educação integral do homem⁸².

Esses princípios tomaram forma nas propostas que cada uma dessas organizações levou ao Congresso Pedagógico convocado pelo Poder Executivo que, além do mais, foi muito elogiado por ter-se constituído num espaço de participação de toda a sociedade que permitiu atacar as condutas autoritárias e o paternalismo do Estado⁸³.

Além do Congresso Pedagógico e de seminários de reflexão sobre a educação, propôs-se a criação de outros órgãos de participação, como conselhos escolares, comissões e reuniões que permitissem a participação legal dentro das estruturas sociais e garantissem a possibilidade de cada um dos

⁸² ACADEMIA DE EDUCACIÓN: *"Ideas y propuestas para la educación Argentina"*, 1989
CONSUDEC: *"V Congreso Nacional de educación católica"*, em: *DIARIO CONSUDEC*, N. 532, setembro, 1985
CONSUDEC: *"Política educacional en Marcha"*, em: *DIARIO CONSUDEC*, N. 517, fevereiro, 1985
CONSUDEC: *"Comunidad educativa y participación"*, em: *DIARIO CONSUDEC*, N. 511, novembro, 1984.
CONSUDEC: *"Comunidad educativa y participación"*, em: *DIARIO CONSUDEC*, n.510, outubro, 1984.

⁸³ CONSUDEC: *"Alocución en el acto inaugural del V Congreso de Educación Católica"*, em: *DIARIO CONSUDEC*, n. 532, setembro, 1985
CONSUDEC: *"Autoritarismo y Participación"*, em: *DIARIO CONSUDEC*, N. 524, Maio, 1985.
CONSUDEC: *"Congreso Pedagógico Nacional"*, em *DIARIO CONSUDEC*, N. 517, janeiro, 1985.
ACADEMIA DE EDUCACIÓN: *Ideas y propuestas para la educación argentina"*, 1989.

integrantes expressar seu ponto de vista e ser representado nas decisões que lhe diziam respeito⁸⁴.

A Igreja católica ofereceu ao público, com o título de "Educación e Vida", um dos documentos mais elaborados e atualizados do Congresso Pedagógico. Nesse texto, renovavam-se os princípios históricos de subsidiariedade do Estado em matéria de educação e do dever por parte da família e de outras organizações de intervir na educação dos cidadãos. Formulava-se também uma série de propostas com relação a quem e como devem ser os professores; à necessidade de ensino da ciência e da técnica e da vinculação da escola com a vida; ao tipo de disciplina consciente que deveria vigorar nos estabelecimentos educacionais, etc.⁸⁵

Dentre as medidas político-educacionais propostas pelos movimentos privatistas - laicos e religiosos - estava a descentralização do sistema educacional. Este foi ao mesmo tempo um argumento de apoio à política governamental e à implantação do nível intermediário no sistema educacional.

O processo de descentralização do sistema educacional era resgatado como um mecanismo antiautoritário e participativo de gestão. A centralização da gestão educacional foi apresentada como um dos principais "males" do sistema educacional argentino por ter levado à burocratização de um

⁸⁴ CONSUDEC: "Comunidad educativa y participación", em: *DIARIO CONSUDEC*, N. 509, outubro, 1984.

⁸⁵ CONSUDEC: "Guía y propuestas de trabajo para nuestra participación en el Congreso pedagógico", em: *DIARIO CONSUDEC*, N. 548, maio, 1986
CONSUDEC: "Comunidad educativa y participación", em: *DIARIO CONSUDEC*, N. 511, novembro, 1984.

território que por natureza é próprio da comunidade⁸⁶. A descentralização educacional permitia maior flexibilidade e adequação às mudanças, às novas situações; e respeitava a diversidade estimulando a própria iniciativa e autonomia. (...) **Procede concluir, pois, com vistas a um justo equilíbrio, que o Estado não deve outorgar a nenhum dos grupos sociais, por mais importante que seja, um lugar ou tratamento diferente do que a seus análogos, excluindo todo privilégio e, portanto, exigindo igual submissão ao direito comum. Do mesmo modo, em vez de uma dispersão do poder político, torna-se pertinente hoje a descentralização de funções e a desconcentração de comando, assegurando assim a participação do povo nas decisões e na coordenação de ações, com afirmação da liberdade, da criatividade e da eficácia administrativa**⁸⁷.

O projeto de implementação de um nível intermediário entre a escola primária e a escola secundária era uma proposta que datava, como já vimos, de muitos anos atrás e que sempre teve por objetivo reorientar os futuros

⁸⁶ BRAVO, H.F. "La estructura del sistema en revisión", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.

VAN GELDEREN A.: "Del intento normativo a los hechos configurativos", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.

CONSUDEC: "El sistema educativo que queremos", em: DIARIO CONSUDEC, N. 553, agosto, 1986.

⁸⁷ BRAVO, H.F. "La democracia y el pluralismo en la educación argentina", em: publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989. Pg.42

No mesmo sentido: MONTENEGRO, A.: "Nación, Ideal pedagógico y Reforma educativa", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Boletín da Academia de Educación, N.6, outubro, 1988.

egressos do nível primário para caminhos alternativos em relação à escola secundária, deixando-a como nível preparatório para os estudos universitários.

Essas organizações retomam em 1983 a proposta de encurtar a duração da escolaridade primária e de incorporar um ciclo intermediário com caráter também obrigatório, justificada mais uma vez como a maneira mais apropriada de ampliar o período de obrigatoriedade escolar e assegurar seu caráter formativo e de adaptação ao meio para toda a sociedade argentina⁸⁸.

Além da implantação de um nível intermediário, essas organizações propuseram a redefinição do nível superior e universitário. Isso implicava a organização de um sistema diversificado que introduzisse um circuito de escolas não-universitárias de estudos avançados em diversos ramos do conhecimento e da atividade profissional como alternativa para a universidade. Assim seria possível desconcentrar o excesso de matrícula universitária e **sua conseqüente ameaça para a qualidade e para a**

⁸⁸ BRAVO, H.F. "La estructura del sistema en revisión", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.
VAN GELDEREN, A. : "Del intento normativo a los hechos configurativos", em publicação da ACADEMIA DE LA EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.
CONSUDEC: "Política educacional en marcha", em: DIARIO CONSUDEC, n.517, fevereiro, 1985.
CONSUDEC: "Conclusiones del encuentro pedagógico provincial de docentes católicos", em: DIARIO CONSUDEC, N. 553, agosto, 1986.

possibilidade real de cumprir sua preeminente função de formar a massa crítica de cientistas, técnicos e pensadores de alto nível que o país requer⁸⁹.

Vejamos como a Universidade era descrita de acordo com essa visão: Nas universidades formam-se as classes dirigentes e investigam-se as fronteiras do conhecimento científico e cultural; geram-se nelas, portanto, as grandes idéias capazes de situar um país na comunidade internacional, na problemática regional, nos conhecimentos e concepções úteis para a modernização e a modificação do aparato produtivo e social⁹⁰.

Como parte dessa proposta mais ampla de reestruturação do sistema educacional, fazia-se referência, também, a outras questões, tais como o papel educacional do trabalho e sua interação com a escola e o desenvolvimento da educação não-formal⁹¹.

A revisão do papel educacional do trabalho realizou-se com a intenção manifesta de incorporá-lo às atividades escolares como resposta à demanda social por uma educação democrática, complexa e atualizada. Propôs-se uma organização curricular de aprendizado com alternância entre escola e local de trabalho, onde se procuraria proporcionar uma prática e experiência real para a ocupação e para a inserção numa organização

⁸⁹ ROMERO BREST, G. "Propuesta para una revisión de la estructura del sistema educativo", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: *Ideas y propuestas para la educación argentina*, 1989. Pg. 251.

⁹⁰ TAQUINI, A. "Sociedad actual y educación", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: *Ideas y propuestas para la educación argentina*, 1989. Pg.322

⁹¹ ROMERO BREST, G. "Repensar la educación para que las cosas sean de otro modo", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: *Boletín de la Academia de Educación*, N. 1, julho, 1986.

produtiva. Essa idéia se legitimava, na maioria dos casos, com exemplos de experiências realizadas em países europeus. Pensava-se que dessa forma se poderia preencher a lacuna existente naquele momento entre as capacidades requeridas pelo mercado de trabalho e a habilitação adquirida durante a formação escolar⁹².

Também nesse plano resgataram-se valores morais como eixos condutores da organização curricular: ***O trabalho há de ser assumido como um valor que deve se integrar aos outros valores que constituem o elenco aceito pela sociedade e que se referem ao essencial de sua cultura e seu estilo de vida. O trabalho ocupa o mesmo lugar que a liberdade, a solidariedade, a paz e o respeito a todos os homens e a todos os povos. Os currículos hão de assumir a escala de valores da sociedade nacional, porque se trata da formação humana num contexto social e histórico concreto, o da Nação, aqui e hoje***⁹³.

Paralelamente às propostas de reorganização da educação formal, defendia-se a necessidade de voltar a propor a questão da educação informal, estudando novas maneiras de desenvolver uma oferta pública e

⁹² ROMERO BREST, G. "Propuestas para una revisión de la estructura del sistema educativo", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989

BRAVO, H.F. "La estructura del sistema en revisión", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.

ZANOTTI, L. "Los valores formativos del mundo del trabajo", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.

⁹³ SALONIA, A "Trabajo, proceso educativo y participación social", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989. Pg. 177.

oficial⁹⁴ e reconhecendo as atividades que, naquele momento, estavam a cargo de diversas instituições comunitárias, pelo que ofereciam em termos de qualificação mediante diplomas pertinentes. Desse modo, tentava-se articular esse setor com o sistema de educação formal⁹⁵.

As propostas político-educacionais elaboradas por essas organizações foram apresentadas como parte de um projeto mais amplo de reestruturação do serviço da educação formal. Na realidade, não faziam mais do que reforçar as tendências de segmentação e desarticulação. Mas, desta vez, essas tendências vinham consolidadas e legitimadas na própria estrutura do sistema educacional.

Uma revisão conjunta das questões, críticas e propostas levantadas aqui pelos movimentos docentes nos permite reconhecer entre suas diferentes tendências uma inquietação diante de certas áreas comuns da realidade educacional.

Entre os sindicatos docentes, uma preocupação comum a todos é que as concepções teóricas e propostas educacionais referem-se de forma apenas parcial à prática concreta e quase não levam em conta o contexto

⁹⁴ ROMERO BREST, G. "Propuestas para una revisión de la estructura del sistema educativo", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989

⁹⁵ ROMERO BREST, G. "propuestas para una revisión de la estructura del sistema educativo", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.

BRAVO, H.F. "La estructura del sistema en revisión", em publicação da ACADEMIA DE EDUCACIÓN: Ideas y propuestas para la educación argentina, 1989.

institucional do trabalho docente. E esta é uma condição com conseqüências ao mesmo tempo pedagógicas e trabalhistas.

Essa preocupação reflete-se, sobretudo, na denúncia das estratégias de gestão e de dinâmica institucional que levam à "desformação" dos educadores, em suas propostas para atualizar o estatuto do docente diante da iniciativa governamental de reformular a lei nacional de educação, e na avaliação das inovações educacionais a partir do contexto institucional do trabalho docente.

Em outras palavras, trata-se de um apelo para organizar a política educacional de forma tal que garanta a sobrevivência do trabalhador da educação tanto em seu trabalho como no plano intelectual. Esta é uma posição que em geral é interpretada como um predomínio dos interesses corporativos dos sindicatos em relação aos interesses públicos.

Outra possibilidade é reconhecer que a organização sindical não é apenas uma alternativa diferente de configuração institucional, mas também uma maneira diferente de conceituar a realidade educacional.

Essa perspectiva que pede um olhar para dentro da escola nos remete a uma linha de investigação qualitativa pouco explorada até agora, que pretende responder por que razão as escolas produzem o que produzem buscando uma compreensão de fatores, como estrutura burocrática escolar, condições de trabalho dos docentes, relações sociais, hierarquia, método de ensino, ou seja, por meio do estudo das condições em que se dá o ensino.

No entanto, também estão voltando à tona nos sindicatos docentes, as reivindicações em favor da construção da escola comum, única e oferecida indistintamente a todos, pelo Estado. Estas são propostas que têm permeado o discurso educacional desde o início do século e que acompanham também a história do sindicalismo docente desde seus primeiros passos. Ao que parece, a transformação consistiria em torná-las realidade e cumprir o princípio democrático de equidade.

Hoje, essas reivindicações não envolvem apenas a universalidade da educação, mas apontam no sentido de se eliminar a oferta diferenciada de oportunidades e de qualidade do ensino, de acordo com a classe social do aluno, e de impedir a segmentação em redes de diferente qualidade que obriguem o aluno a seguir um percurso definido por sua origem social.

Essas velhas demandas colocam-se agora no contexto do debate sobre a necessidade e viabilidade de se articular a universalização e qualidade do ensino como eixos centrais de uma política educacional democrática.

Em contrapartida, entre os setores privatistas parece vigorar o princípio da diferença como expressão democrática das inovações propostas no terreno da educação. Suas propostas e argumentos intentam reorganizar as necessidades e interesses dos diversos setores sociais, combinando duas éticas, a do mercado livre e a populista.

Nesse contexto, volta-se a discutir a necessidade de mudar a estrutura do sistema educacional, incorporando um nível intermediário; de

reestruturar o nível superior para poder reorientar a matrícula em estudos universitários e técnicos e a direção da educação de modo a reafirmar a política de descentralização.

Outro tema tradicional do debate educacional era o caráter laico e não-dogmático do ensino público. Essa questão, que no processo de constituição do Estado argentino fez parte das propostas para uma política educacional democrática, passou a diferenciar-se a partir da formação do PJ. Assim, entre os docentes organizados, encontramos junto aos movimentos de docentes religiosos tendências sindicais que indiretamente deixam um espaço em potencial para a educação religiosa por meio da valorização do transcendental como um aspecto do caráter formativo da educação. Há também essas outras organizações docentes que manifestam a inquietação de que um possível governo peronista ou até a representatividade política e a legitimação social do PJ provoque a reincidência de medidas político-educacionais que orientem os conteúdos curriculares de acordo com seu caráter ideológico-partidário e religioso.

Entre as medidas político-educacionais implementadas pelo governo nacional, o processo de descentralização foi, como vimos, o que causou maior polêmica entre as organizações docentes. De fato, este tema não tem estado menos presente nem sido menos controvertido ao longo de várias décadas da história da educação argentina.

Os argumentos governamentais - nacional e provincial - que acompanharam esse processo enunciavam objetivos de democratização do

ensino, de participação dos diversos setores do sistema educacional, de redistribuição territorial do poder e de aumento da eficiência deste. Supunha-se uma apressada associação entre a estratégia de descentralização e a democracia do sistema educacional. Só que se estava esquecendo que esse projeto havia sido originário dos setores mais conservadores na educação e que, além disso, seu período de maior formalização se deu durante o governo anterior, militar.

A posição que o sindicalismo docente assume é denunciar o processo de descentralização como um projeto de discriminação na distribuição de saberes e de transferência de responsabilidades estatais para as províncias, reforçando a heterogeneidade e as diferenças regionais já existentes e impulsionando o processo de privatização. Recusa-se, assim, a possibilidade de avaliar a eficiência da medida como sendo intrinsecamente democratizante, sem ponderar a situação concreta.

Para defender sua postura, os partidários dessa corrente indicam uma tendência de mais longo prazo e que é confirmada pelos dados estatísticos: a transferência de escolas na Argentina e em outros países da América Latina, em que a responsabilidade educacional passou para as províncias, sem levar em conta suas possibilidades e favorecendo a crescente participação do setor privado.

A persistência desse processo de transferência das escolas para as províncias sem uma proposta de descentralização alternativa do governo da

UCR faz com que se suponha a continuidade dessa tendência, embora não haja estudos sistemáticos sobre as conseqüências desse processo.

A denúncia compreende também o âmbito da categoria, onde se teme uma política de segmentação das condições de trabalho e de formação dos docentes. A democratização do ensino com oportunidades equitativas para todos pressupõe necessariamente uma formação docente também unificada para todo o país por meio da aplicação de critérios nacionais de diplomação, anulando a possibilidade de carreiras curtas com a mesma habilitação que o magistério. Pressupõe, além disso, um estatuto nacional do magistério e salários unificados para o conjunto do país. Tudo isso implicaria uma intervenção efetiva do governo central nos rumos a serem imprimidos na educação.

Resumindo, esse processo de transferência de poder e de responsabilidade leva, segundo alguns docentes sindicalizados, ao enfraquecimento do Estado nacional, reforça as diferenças regionais, atomiza o sistema educacional e fragmenta a organização docente, pondo em risco o caráter universal e unitário da educação. Ora, para as organizações docentes "privatistas", essa política de descentralização faz parte de um processo de democratização que respeita a diversidade, permite maior eficácia e adequação às mudanças e ampliação da participação nas decisões.

O discurso privatista apóia-se na suposição de que os serviços de educação privada são de melhor qualidade e de que as burocracias estatais não conseguem ser eficientes na prestação de serviços públicos. Valoriza-se

muito, portanto, a descentralização como estratégia de eficiência e qualidade para os serviços públicos.

Além dessas considerações gerais, pouco se estabelece em termos de uma proposta alternativa para a política governamental. Mais do que uma opção diferente há, por parte dos sindicatos docentes, uma busca de unidade na diversidade que garanta níveis mínimos de qualidade e dirija sua atenção para a possibilidade de se estabelecer uma direção básica a partir de um quadro normativo para todo o país, atribuindo ao Estado a possibilidade de regulamentar financiar e controlar a ação educacional e obter um maior envolvimento das forças sociais e comunitárias nos mecanismos de decisão educacional. Como vimos, essa definição não acompanhou o projeto de transferência posto em prática e poderia ajudar a reverter o processo de "provincialização" do ensino e a recentralização do poder.

Durante o período 1983-1988 não se conseguiram acordos no Congresso Nacional sobre como estabelecer uma nova relação entre Nação e província, devido à diferença de critérios que sustentavam os partidos UCR e Justicialista, que tinham maioria em cada uma das câmaras, podendo bloquear mutuamente os projetos de lei. Essa situação fez com que a Lei 1420, que define a obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do sistema educacional, só vigorasse para a Capital Federal. Assim, as províncias continuaram agindo de acordo com suas respectivas constituições.

A intenção de incorporar os atores locais por meio de conselhos consultivos no nível central do sistema e mecanismos de co-gestão

educacional no âmbito escolar não vem apenas dos docentes sindicalizados. Pelo contrário, os "descentralistas" postulam-nas como medidas complementares de participação social que ajudariam também uma administração eficiente. No entanto, elas vão se diferenciar na diversidade de atores contemplados, como expressão de quais setores da sociedade civil se está querendo fortalecer.

Esses mecanismos parecem ser por si mesmos democráticos, porque estariam promovendo a extensão da cidadania ao permitir que a comunidade participe das "decisões que lhe dizem respeito", sem considerar que a intenção dessas estratégias se chocam - da mesma forma que o processo de deslocamento de poder da Nação para as províncias - com a forte heterogeneidade interna da estrutura social que se concentra de modo diferenciado nos planos geográfico e institucional.

Como podemos ver, o debate sobre a política de descentralização não se reduz à análise desta enquanto reforma de caráter administrativo. Ao contrário, ele foi travado no contexto da problemática mais ampla de redefinição do Estado. Por isso, conteve os argumentos de principalidade e subsidiariedade do Estado, de composição do espaço público e também da deterioração rápida e crescente do sistema educacional, dando sequência, de alguma forma, ao debate sobre a necessidade e estilo de reestruturação do Estado no processo de transição democrática.

O Congresso Pedagógico foi outro espaço de confronto entre o governo nacional e os sindicatos docentes, que quase não participaram das

reuniões de base ou da Assembléia Geral. Ambos reconhecem que sua ausência das reuniões preliminares deveu-se ao grave conflito interno vivido pela CTERA e à necessidade de concentrar suas forças na luta por melhorias salariais, cada vez mais necessárias para os docentes. Ao chegar o momento da Assembléia Nacional do Congresso Pedagógico, a CTERA pronunciou-se contra, alegando que ela não fora convocada de maneira específica e acrescentando, também, a falta de disposição dos que estavam reunidos para abordar questões vitais como o orçamento nacional para a educação.

Como expressão de seu descontentamento, a CTERA⁹⁶ resolveu instalar uma tenda nas proximidades do local onde se realizava a assembléia final. Entre as atividades desenvolvidas nesse espaço, houve apresentações de filmes e peças de teatro que mostraram as más condições do trabalho docente, a precariedade dos equipamentos em certas partes do país, etc. Segundo os sindicatos docentes das diferentes províncias que se encontravam reunidas, era ali onde se mostrava a verdadeira situação da educação argentina e não no encontro final do Congresso Pedagógico Nacional, onde se julgavam interesses alheios à educação e aos educadores argentinos.

A posição dos sindicatos que estavam fora da CTERA foi simplesmente apoiar a convocação do governo a todos os cidadãos. Em troca, os movimentos docentes privatistas demonstraram uma atitude de franca disposição em assumir um papel determinante nos debates e organizaram

⁹⁶ *Nesse momento, os sindicatos docentes estavam fragmentados e nem todos participavam da CTERA. Entre os sindicatos que estamos analisando, as duas primeiras correntes participam da CTERA, mas não a terceira.*

convenientemente seus quadros técnicos, docentes e dirigentes. Apresentaram aos docentes e cidadãos, conferências, publicações e até um congresso paralelo realizado pela Igreja católica, onde se discutiram diferentes problemas e soluções e se elaborou uma proposta conjunta que cada um dos participantes levou, na qualidade de cidadão, às diferentes instâncias do Congresso Pedagógico Nacional.

Essa atitude do setor docente privatista foi um elemento importante na dinâmica desse congresso, que implicou um processo complexo de negociação de duas concepções contrapostas em matéria de educação.

A intenção do governo da UCR era orientar o debate para que se definisse o papel da educação na formação do cidadão democrático. Os setores mais tradicionalmente liberais em educação, inclusive parte dos docentes sindicalizados, interpretaram essa situação como a possibilidade de uma busca conjunta de respostas educacionais comprometidas com o bem comum e com o progresso da nação.

No entanto, a discussão final tomou o rumo pretendido pelos setores privatistas e os temas em questão passaram a ser - como vimos na síntese sobre o desenvolvimento do Congresso Pedagógico - a redução da responsabilidade do Estado e a importância do papel formador da educação como os elementos essenciais para se definir um modelo democrático de educação.

A posição da CTERA de concentrar o debate educativo na avaliação do orçamento destinado à educação não foi levada em conta e ficou fora do mesmo modo que a sua atuação.

Nenhum dos movimentos docentes desenvolveu uma avaliação precisa das medidas político-educacionais implantadas. O que se vê, no geral, são premissas que partem de determinados princípios e pressupõem resultados, problemas e conseqüências em cada situação particular. Essa situação transforma, de certo modo, o discurso dos docentes organizados em afirmações extremamente gerais que nem sempre podem dar respaldo racional às posições, propostas e decisões dos movimentos.

Os docentes, por sua vez, responsabilizam o governo da UCR pela ausência de um projeto educacional situado dentro de um projeto nacional que fosse o ponto de partida para a discussão de qualquer inovação educacional. É evidente que cada uma das correntes sindicais analisadas aqui supõe, por trás dessa posição crítica comum, diferentes conteúdos para o projeto nacional defendido de acordo com a postura ideológica e, às vezes, partidária em que se situa e onde insere suas colocações político-educacionais.

No entanto, essas questões são apresentadas de um modo muito geral e, por isso, dilui-se a possibilidade de pensar, refletir e discutir um projeto educacional que possa contribuir para o desenvolvimento econômico, social e político. De qualquer modo, podemos vislumbrar diferentes perspectivas de educação: como bem de consumo, como bem de produção e/ou como bem

de transformação, onde os princípios democráticos de igualdade e participação assumem significados diferentes.

Além disso, essas perspectivas parecem obscurecer-se em duas tendências político-educacionais que sempre estiveram presentes na Argentina e deram lugar a um processo complexo de negociações e contradições dentro dos partidos majoritários. Por um lado, a expressão de uma posição conservadora que enfatiza o caráter subsidiário do Estado, a adesão a uma concepção meritocrática e a um sistema educacional segmentado, e que prioriza os direitos individuais em relação aos direitos sociais. Por outro lado, a tendência que reúne o pensamento liberal e socialdemocrático e reafirma que a educação hoje deve ser assegurada pelo Estado a todos os cidadãos, por meio da obrigação de se garantir um mínimo de homogeneidade educacional.

É evidente que é preciso repensar as propostas e argumentações mencionadas para poder-se chegar a uma melhor compreensão da realidade atual, levando em conta que elas formam parte das continuidades e discontinuidades nas políticas educacionais da Argentina na última metade deste século.

CONCLUSÕES

Antes de começar este estudo, já sabíamos que seria impossível expressar por escrito a diversidade e complexidade dos processos e relações entre os comportamentos dos docentes organizados, em particular daqueles que, longe de estar documentados, fazem parte do dia-a-dia da dinâmica social e política de um país. De qualquer modo, partimos da convicção de que a produção escrita e o discurso explícito das organizações têm especial importância por conterem a intencionalidade de influenciar e se perpetuar.

A derrota do regime autoritário e a retomada de um processo de transição democrática geram um novo cenário de debate e o ressurgimento do interesse em discutir a multiplicidade de significados contidos no processo de democratização.

Uma vez que os diferentes atores políticos fizeram uma verdadeira profissão de fé democrática, como diz Borón¹, decerto com expectativas e credibilidade diversas, o tema se transformou em motivo de agitados debates.

A educação tem sido historicamente um território de luta de hegemonias onde se definia claramente o para quê, o porquê e o quê da educação no contexto de um projeto de desenvolvimento capitalista. É possível que o processo de transição democrática tenha sido um campo fértil para que venham à tona tanto concepções educacionais associadas a um pensamento conservador como a um pensamento crítico. Desse modo, enquanto o pensamento conservador necessita assegurar ou recuperar, pela via de sua legitimidade social, o espaço adquirido durante o regime autoritário, as concepções críticas recuperam sua liberdade de produção e expressão durante o exercício dos governos constitucionais.

A Igreja católica sempre desejou controlar ideologicamente o ensino, uma ambição na qual a hierarquia eclesiástica continua investindo toda sua influência e o trabalho de seus melhores quadros. Os setores privatistas laicos organizam-se para institucionalizar seus ideais educacionais e sua inserção nos espaços de decisão.

Os sindicatos docentes, por sua vez, viram-se confrontados - apesar de suas diferenças - com uma série de problemas e desafios semelhantes que os condicionaram. Suportar e resistir aos efeitos e custos sociais da devastadora crise econômica e ideológica foi extremamente difícil e deixou

¹ BORÓN, A. 1991

seqüelas tanto na dinâmica interna dessas organizações como em suas estratégias de ação devido, entre outras coisas, à crise programática e às sérias dificuldades de encontrar respostas diante dos novos desafios.

Além disso, na maioria dos casos, o debate e as propostas político-educacionais governamentais também revelaram-se uma atualização de "velhas discussões e estratégias" da educação argentina, embora fossem apresentadas como uma nova proposta de democratização e modernização da educação.

Assim, curiosamente, algumas questões parecem ter-se mantido ao longo deste século, enquanto outras, obviamente, foram sendo reformuladas. No entanto, em ambos os casos, os desafios em educação parecem ser em última instância os mesmos. Por exemplo, o debate sobre a obrigatoriedade e universalidade do ensino deslocou-se para o "debate pedagógico" sobre a escola intermediária. O princípio do Estado docente e a questão do financiamento da educação foi apresentado de maneira quase simbiótica com o problema da organização e administração do ensino. O princípio da gratuidade foi questionado não só como uma fonte de igualdade de oportunidades, mas também de possibilidades da população, quer dizer, tende-se a apresentar a questão da igualdade na distribuição do bem da educação formal. Em último lugar, a proposta da escola comum, única, sem diferenciação de sexo nem classe social, levou também ao questionamento da segmentação interna do sistema educacional.

No contexto desses debates, os diferentes discursos dos docentes organizados procuram, a partir de uma vasta e complexa série de reivindicações

da sociedade, às vezes formuladas de maneira vaga, e outras racionalmente elaboradas, conjugar questões clássicas da democracia - tais como representatividade e soberania - junto com justiça e igualdade, componentes hoje essenciais das reivindicações e propostas democráticas.

Esse cenário de questões fazia parte também do discurso governamental, sobretudo nos primeiros anos do governo. No entanto, a ingenuidade dos dirigentes levou-os a pensar que bastava a redemocratização política com ênfase na participação dos cidadãos para que certos problemas estruturais do capitalismo democrático se resolvessem.

Depois de um longo processo de restrição da cidadania, os dirigentes da UCR propõem-se, ao assumir o poder governamental, que a reinstitucionalização do poder político se oriente para a modificação das práticas políticas e para a busca de formas de igualdade e participação. Esse projeto, que implicava necessariamente a redefinição do Estado e da sociedade, atribuiu uma "qualidade pública" aos cidadãos, mas não às suas organizações.

Essa posição acabou favorecendo os interesses que, por motivos estruturais, já estavam favorecidos e, ao mesmo tempo, inibiu, em nome da liberdade individual, outras formas políticas que poderiam ter sido capazes de articular os interesses dos setores menos favorecidos.

Por sua vez, o comportamento dos diferentes movimentos docentes, longe de se traduzir na apresentação de modelos preconcebidos de estilos e ação coletiva, foi o resultado do modo como articularam a natureza de suas organizações e seu alinhamento ideológico e partidário.

Os sindicatos, de acordo com a especificidade de sua organização, centralizam os docentes enquanto assalariados e, por serem os representantes dos interesses sócioeconômicos e profissionais da categoria, vêm-se diante da necessidade de organizar seu pensamento articulando a satisfação das reivindicações setoriais e suas posturas políticas.

Por sua vez, os movimentos docentes não-sindicais convocam os educadores enquanto produtores e transmissores de saberes e valores; sua razão de ser é a intervenção social e política, claramente definida por meio de sua produção e atuação.

Essas características condicionam necessariamente o ângulo a partir do qual os movimentos docentes vão analisar a realidade política, social e educacional. Mas não determinam o modo como estes se situam em relação à recomposição do poder político nem suas propostas para a educação nacional.

A percepção dos movimentos docentes a respeito de sua intervenção no âmbito político-educacional está estreitamente vinculada à construção de sua identidade e a dos docentes que, por sua vez, vai definir sua aproximação ou distanciamento dos outros trabalhadores, seja pela força de seu trabalho ou por seu status de diferenciação meritocrático e pela defesa do direito do cidadão à educação ou, também, pelo significado que sua produção, ou seja, o saber, tem para os trabalhadores e a sociedade em geral.

No caso particular das organizações sindicais, a intenção de algumas correntes é que a natureza de seus movimentos, que organiza os docentes enquanto assalariados, não se afaste cada vez mais do caráter social e

produtivo de seu trabalho. O desafio desses docentes sindicalizados é chegar a reconhecer o interior das relações sociais capitalistas e, a partir daí, elaborar estratégias sindicais que permitam melhorar a condição dos trabalhadores e também alternativas de intervenção, a partir do caráter produtor do trabalhador, que permitam o desenvolvimento das contradições inerentes ao sistema.

Evidentemente, o conteúdo dessas conceitualizações sobre o sentido político intrínseco do trabalho docente, seu sentido profissional a-político ou sua redução à participação nas relações de mercado, é um elemento-chave de interpretação e previsão do comportamento dos docentes organizados na luta para obter um lugar na formulação e implementação da política educacional.

Esse debate oferece elementos importantes para se compreender a complexidade do que poderíamos chamar "qualidade pública" das organizações docentes e constitui um assunto importante da democracia moderna, devido à relação estreita que tem com o debate mais amplo a respeito do compromisso entre capitalismo e democracia.

Esse quadro de discussão estava vinculado ao questionamento da configuração do poder político como espaço de definição orçamentária e curricular. O debate esteve associado ao processo de reforma do Estado próprio de um período de transição que, numa primeira instância, reatualiza a oposição entre os chamados privatistas e estatistas, mas quando entramos na análise minuciosa do conteúdo de suas argumentações, podemos corroborar que não é apenas essa antiga disputa que os distingue, mas as diferentes posturas que

redefinem quais hão de ser os meios e fins da educação socialmente legítimos da sociedade.

O processo de redemocratização trouxe consigo a possibilidade de um importante reordenamento de valores que, sem dúvida, atingia a educação e onde se derrubaram muitos mitos que vinculavam a idéia de meritocracia e ascensão social com a questão educacional. Era preciso redefinir a função social da educação e, como vimos, voltou a se colocar a questão educacional enquanto política salarial, enquanto estratégia de desenvolvimento e/ou potencial transformador como premissas eternas e universais.

As funções sociais tradicionais do sistema educacional nunca foram exaustivamente analisadas. Um estudo desse tipo poderia oferecer elementos importantes para a discussão que hoje deve levar em conta também as profundas transformações da realidade educacional e das funções que deve cumprir na sociedade contemporânea.

De qualquer modo, estava claro que essas funções deveriam estar vinculadas à redefinição da relação educação-democracia-cidadania, onde se coloca como pauta principal das questões educacionais o problema da equidade e da eficácia, em sua relação com a democratização das oportunidades educacionais.

Nesse contexto, foi possível observar que o eixo em torno do qual girou a discussão foi de caráter político: tratava-se de uma luta para hegemonizar diferentes projetos educacionais e, como aparentemente algumas tendências pretenderam colocar, como uma questão financeira e/ou de gestão.

A reconstrução do sistema democrático era, sem dúvida, um momento propício para consolidar mudanças educacionais. A necessidade política de recuperação da cidadania, a legitimação social do direito à educação como elemento básico dessa cidadania e a simultaneidade com um processo mundial de revalorização do conhecimento para a modernização ofereciam as condições para voltar a colocar a importância da educação formal.

No entanto, como podemos ver, a definição da relação democracia-educação-cidadania girou prioritariamente em torno da recuperação da democracia política. As questões que no educacional estão relacionadas com o social e que foram debatidas a partir de 1983 pelos docentes organizados, os partidos políticos e os meios acadêmicos continuam sendo problemas até hoje.

O desafio educacional para o século XXI volta a colocar a importância do sistema educacional para enfrentar os desafios da modernidade e da equidade e assinala sua atual inadequação para dar respostas apropriadas.

Está claro para muitos acadêmicos e políticos que o cenário da modernidade não é unívoco, que pode produzir maior ou menor liberdade, maior ou menor democracia e igualdade e pode ajudar a produzir uma maior segmentação e novas formas de opressão. O desafio é, portanto, conciliar a modernidade, entendida como o progresso técnico-científico, e a cidadania, entendida como a não-exclusão, a possibilidade de exercer a liberdade e a autonomia por todos os indivíduos e de participar do traçado de seu destino.

Uma das expressões mais importantes dessa postura foi o documento elaborado pela CEPAL/OREALC, intitulado "Educación y

Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad"², preparado para orientar as políticas educacionais dos países latino-americanos e a inserção do continente na nova ordem económica mundial. Em suas linhas gerais, esse documento assinala que a competitividade internacional permite elevar o nível da população através do aumento da produtividade. Chama a atenção também para a necessidade de aumentar a competitividade através da incorporação do progresso técnico em todos os âmbitos do processo produtivo, de modo a não basear essa competitividade nos baixos salários ou apenas na abundância dos recursos naturais, mas sim através dos elementos básicos de desenvolvimento que são portadores de futuro: a produção, aprendizado e difusão do conhecimento e a qualidade dos recursos humanos disponíveis.

A partir desta perspectiva, o progresso técnico permite a convergência entre competitividade e sustentabilidade social e, fundamentalmente, entre crescimento econômico e equidade social.

A discussão que está por trás do documento "Educación y conocimiento: transformación productiva con equidad" pretende vincular as reivindicações históricas da democratização da educação - expansão, equidade e integração como valores da ação educacional - com os princípios de competitividade, desempenho e descentralização, discussão que atravessa toda a década de 80; ambos encarados como desafios internos e externos, respectivamente, que enfrentam os países da América Latina na década de 90.

² CEPAL-UNESCO, 1992

As orientações estratégicas e as políticas educativas colocadas no documento tendem a conjugar conhecimento com produtividade e uma nova institucionalização que propicie a integração nacional e a descentralização.

Os objetivos enunciados são: **gerar uma institucionalização do conhecimento aberta às demandas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos culturais da modernidade; impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação científico-tecnológicas; propiciar uma gestão institucional responsável; apoiar a profissionalização e a participação dos educadores; promover o compromisso financeiro da sociedade com a educação** e, por último, **desenvolver a cooperação regional e internacional**.³ Desse modo, estaria se ampliando e fortalecendo a cidadania, ao mesmo tempo que enfrentando o processo de globalização cada vez mais presente na economia.

O diagnóstico que sustenta a estratégia proposta no documento evidencia uma expansão quantitativa notável do sistema educacional da região nas últimas décadas, ainda que incompleta, uma vez que seus resultados não satisfazem as demandas econômicas e sociais. A tendência institucional à burocratização e à centralização, a falta de equidade no acesso ao sistema educacional dos diferentes setores da sociedade são colocadas como parte das insuficiências que apresenta a realidade educacional regional, mas o ponto principal de sua crise expressa-se na violenta queda da qualidade da educação.

Não há sombra de dúvida que o mundo moderno exige maiores conhecimentos que no passado, assim como também é importante o

³ CEPAL-UNESCO, 1992. Pg.141

reconhecimento de que a igualdade não é consequência necessária do crescimento econômico. Sem dúvida, chama a atenção que se coloque a educação e o conhecimento como eixo das transformações socioeconômicas, sem uma análise política, social e econômica da região que sustente propostas alternativas.

Por outro lado, insiste-se também na idéia de que a democracia política deve conseguir promover o fortalecimento da cidadania, a coesão social, o consenso e a pluralidade, através da negociação e do entendimento. Parece que se substitui a visão de conflito e que se desconhecem as mediações e tensões nas quais as relações econômicas estão imbricadas e se aposta na disponibilidade e reorientação tanto pessoal como coletiva dos sujeitos que participam do processo de crescimento econômico.

Este não é o lugar apropriado para realizar uma análise exaustiva das perspectivas político-educacionais para o próximo decênio nem especificamente da posição defendida pela CEPAL. No entanto, uma visão ainda que superficial da mesma pode nos oferecer possíveis caminhos para novas pesquisas que permitam aprofundar a relação dos movimentos docentes com a produção e o debate da política educacional global.

Esta análise superficial também deixa a impressão, ainda que se trate de especialistas, de que o estudo da questão educacional e a pretensão de delinear uma proposta alternativa acabou em generalidades e numa postura voluntarista que não supera a dos movimentos docentes.

Várias vezes, ao longo de nosso estudo, vimo-nos tentados a afirmar que os princípios e propostas que coexistem nos movimentos docentes - sindicais e não-sindicais - respondem a posturas e modelos de desenvolvimento ultrapassados. Mas, diante do debate e da realidade educacional argentina e, eu me animaria a arriscar, também latino-americana, não é possível considerar o pensamento dos docentes fora desse contexto.

Não seria o clima de crise da educação latino-americana a crise de um projeto para a região cuja realidade nos mostra ainda grandes populações com níveis significativos de pobreza extrema, e que é nesse vazio de futuro que se processa a política educacional?

Vimos que os sindicatos se nutrem de posições político-partidárias e às vezes são acusados de responder a princípios doutrinários e comportamentos "corporativos-partidaristas". Com exceção dessas afirmativas valorativas, não têm surgido estudos com o objetivo de compreender as características dessas organizações e suas conseqüências na construção e elaboração de um projeto educacional dos partidos e dos movimentos. Torna-se evidente a importância desses estudos se levarmos em conta, entre outras coisas, o processo de desarticulação e fragilidade que vem sofrendo há décadas a representação por partidos políticos em relação à acentuação do papel da representação por movimentos.

Parece pouco o que o discurso dos docentes organizados pode acrescentar ao mapa político-educacional argentino. No entanto, essa afirmação é em si mesma uma constatação válida para desmistificar a profissão

de docente e, ao mesmo tempo, conhecer melhor as orientações possíveis de seus movimentos e recuperar o potencial transformador da natureza e lógica de pensamento dos mesmos e da especificidade da perspectiva docente.

BIBLIOGRAFIA

- ABERCROMBIE, N.** *Clase, estructura y conocimiento*. Barcelona, Península, 1982.
- ALTHUSSER, L.** *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, GRAAL, 1985.
- ANSART, P.** *Ideologia, Conflictos e poder*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- APPLE, M W.** *Educación y poder*. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1987.
- BAÑO, R.** *Lo social y lo político*. Santiago do Chile, FLACSO, 1987.
- BOBBIO, N.** *Liberalismo e Democracia*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- BOBBIO, N.** *O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- BORON, A.** "Crisis militar y transición democrática en la Argentina", em: *Cuadernos de marcha, Montevideo*, 1987.
- BORON, A.** "La transición hacia la democracia en América Latina: problemas y perspectivas" em: *Revista El cielo por asalto*, ano 1/ N. 3. Buenos Aires, Imago Mundi, 1992.

BORON, A. *Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina*. Buenos Aires, Imago Mundi, 1991.

BRASLAVSKY, C. ; RIQUELME, G. *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.

BRASLAVSKY, C.; FILMUS, D. "Algunos límites de la democratización del sistema educativo", em: *Revista Plural*, No 3. Buenos Aires, 1986.

BRASLAVSKY, C.; KRAWCZYK, N. *La escuela pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

BRASLAVSKY, C. ; FILMUS, D.(Compl.): *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro, 1988.

BRASLAVSKY, C. "Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación", em: *Revista Argentina de Educación*, ano 1, No.2. Buenos Aires, AGCE, 1982.

BRASLAVSKY, C. *Educación y transición a la democracia en el cono sur: El caso argentino*. Buenos Aires, Mimeo, 1987.

BRASLAVSKY, C. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano/FLACSO, 1985.

BRASLAVSKY, C. *La educación argentina (1955-1980)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.

BRASLAVSKY, C. *La Educación en la transición a la democracia: elementos y primeros resultados de una comparación*, Buenos Aires, Mimeo, 1989.

BRASLAVSKY, C. *Perspectivas de la educación y de la alfabetización en Argentina en el marco de la transición a la democracia*. Buenos Aires, Mimeo, 1987.

BRASLAVSKY, C. *Un desafío fundamental de la educación latinoamericana durante los próximos 25 años: construir su sentido*. Buenos Aires, Mimeo, 1986.

BUCCI-GLUKSMANN, C H. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

CANCLINI, N G et alii. *Políticas culturales en América Latina.* México, Grijalbo, 1987.

CANTON, D; MOREMO, J L. ; CIRIA, A. *La democracia constitucional y su crisis.* Buenos Aires, Hyspamerica, 1986.

CARRASCO, J. "La profesionalización de los profesores", em: *Revista de Educación: Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, No. 285. Madri, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago do Chile, 1992.

CLEMENZI, H. *El radicalismo. Trayectoria política.* Buenos Aires, Hispanoamericana, 1983.

CUCUZZA, H. *De Congreso a Congreso. Crónica del 1er. Congreso Pedagógico.* Buenos Aires, Besana, 1986.

DE LELLA, C. ; KROTSCH, C. (Compl.): *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas.* Buenos Aires, Sudamericana, 1989.

DE RIZ, L.; CAVAROZZI, M.; FELDMAN, J. *Concertación, Estado y sindicatos en la Argentina contemporánea.* Buenos Aires, Estudios CEDES, 1987.

DELGADO, D G. *Modernización y consolidación de la democracia en Argentina.* Buenos Aires, Mimeo, 1986.

DOBB, M. *A evolução do Capitalismo.* Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

DOCUMENTO DE BASE PARA EL SEMINARIO TÉCNICO

PROFESIONAL: *Organizaciones de docente y proyecto principal de educación: participación de los educadores en el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina.* Mimeo, 1989.

DRAIBE, S. "As políticas sociais brasileiras: diagnóstico e perspectivas", em: *Para a década de 90. Prioridades e Perspectivas de políticas públicas.* Mimeo, S/d.

FALEIROS, P V. *A política social do Estado Capitalista. As funções da Providência Social.* São Paulo, Cortez, 1983.

- FILMUS, D.; FRIGERIO, G.** *Educación, Autoritarismo y Democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
- FLORES, E.** *Los maestros y sus sindicatos: relaciones y procesos cotidianos*. Tese de maestria apresentada no Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados do Instituto Politécnico Nacional, México, 1987.
- FRANCO, M.; ZIBAS, D.** (Compl.): São Paulo, Cortez, 1989.
- GARRETÓN, M.** " Actores políticos y democratización", em: *Revista Mexicana de Sociología*, N. 4, México, 1985.
- GERBOD, P.** *Los enseñantes y la política*. Madri, Ediciones Antonio Fossatti. Coleção EDAF universitaria, 1977.
- GINSBURG, M B.** "El proceso de trabajo y la acción de los educadores: Un análisis comparado", em: *Revista de Educación: Los usos de la comparación em Ciencias Sociales y en Educación*, número extraordinario, Madri, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- GIROUX, H.A.** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1990.
- GODIO, J.; PALOMINO, H. ; WACHEMDORFER, A.** *El movimiento sindical argentino: 1880-1987*. Buenos Aires, Puntosur, 1988.
- GODIO, J.** *Partidos, sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires, Puntosur, 1987.
- GRAMSCI, A.** *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. México, Juan Pablo, 1975.
- GROSSI, M.** *Sectores medios y sistema político. (Análisis preliminar de la CTERA y del paro de marzo/abril del 88.)* Buenos Aires, Mimeo, 1988.
- INFORME DE SEMINARIO: La organización social del sector docente: problemas y perspectivas**, Santiago do Chile, PIIE, 1986.
- INIESTA, R.** "El proyecto económico del radicalismo a través de la relación entre modelo económico, sectores sociales y sujeto político", em: *Revista Nuevo Proyecto* 5/6. Buenos Aires, Centro de Estudios para el Proyecto Nacional, 1989.

- JIMEMEZ, J N.** "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes", em: *Revista de Educación: Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, N. 285. Madri, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- LANDI, O.** *El discurso de lo posible. (La democracia y el realismo político)*. Buenos Aires, Estudios CEDES, 1984.
- LANZARO, J.** *Neo-corporativismo y democracia em el Capitalismo contemporáneo*. Buenos Aires, Mimeo, 1987.
- LARSON, M S.** "Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo", em: *Revista de Educación: Los usos de la comparación em Ciencias Sociales y en Educación*, número extraordinario, Madri, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- LAWN, M.; OZGA J.** "Trabajador de la enseñanza?. Nueva valoración de los profesores", em: *Revista de Educación: Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, N. 285. Madri, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- MACPHERSON, C B.** *La democracia liberal y su época*. Madri, Alianza Editorial, 1982.
- MARX, K.** *Manuscritos, Economía y Filosofía*. Madri, Alianza Editorial, 1985.
- MATTOS, C A.** *La Descentralización, Una panacea para enfrentar el subdesarrollo regional?*. Buenos Aires, Dirección Programas de capacitación, Documento CPRD-D/110, 1988.
- MELLO, G N.** *Social Democracia e Educação: teses para discussão*. São Paulo, Cortez /Autores asociados, 1990.
- MEYNAUD, J.** *Los grupos de presión*. Buenos Aires, EUDEBA, 1962.
- MUZZOPAPPA, H.** "La experiencia gubernamental del radicalismo, su concepto de lo político y el significado de la democracia en la Argentina de post guerra", em: *Revista Nuevo Proyecto* 5/6. Buenos Aires, Centro de Estudios para el Proyecto Nacional, 1989.
- NARODOSKI, M.; NARODOSKY, P.** *La crisis laboral docente*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.

- NUN, J.; PORTANTIERO, J.** *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires, Pontosur, 1987.
- NUN, J.** *La democracia y la modernización. 30 años después*. Buenos Aires, CLADE, 1991.
- NUÑEZ, I.; VERA R.** *Organizaciones de docente, políticas educativas y perfeccionamiento*. Santiago do Chile, PIIE, 1986.
- NUÑEZ, I.** "Sindicatos de maestros. Estado y políticas educativas Latinoamericanas", em: *Revista Paraguaya de Sociología*, ano 25, N. 72. Assunção, 1988.
- NUÑEZ, I.** *Efectos de las organizaciones de docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del arte*. Santiago do Chile, Mimeo, 1989.
- NUÑEZ, I.** *Gremios del magisterio. Setenta años de historia 1900-1970*. Santiago do Chile, PIIE, 1986.
- O'DONNELL, G.; SCHMITTER, P C.** *Transições do regime autoritário. Primeiras conclusões*. São Paulo, Biblioteca Vértice, 1981.
- O'DONNELL, G.** "Argentina, de novo", em: *Revista Novos Estudos* N 24. São Paulo, CEBRAP, 1989.
- O'DONNELL, G.** "Democracia en la Argentina. Macro y micro", em: *Revista Paraguaya de Sociología*. Ano 24, N. 68. Assunção, 1987.
- OFFE, C.; GERO, L.** "Teoría do Estado e política social", em: *Problemas estruturais do Estado*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.
- OFFE, C.** *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madri, Sistema, 1992.
- OSZLAK, O.** *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.
- OSZLAK, O.** *Políticas públicas y segmentos políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires, Estudios CEDES, vol.3, n.2, 1980.
- PAIVA, V.** "Educação e Bem-estar social", em: *Revista Educação e Sociedade*, ano XII. São Paulo, CEDES, 1991.

- PAIVA, V.** *Educación, Bienestar Social y Trabajo*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.
- PARTIDO JUSTICIALISTA.** *Educación y Cultura*, documento elaborado pela Comisión de Educación y Cultura del PJ, 1983.
- PAVIGLIANITTI, N.** *Fortalecimiento de los procesos de planificación y toma de decisiones*. Buenos Aires, Mimeo, 1987.
- PAZ, P.** "Un análisis de los diversos programas económicos implementados a lo largo de las distintas etapas del gobierno radical", em: *Revista Nuevo Proyecto 5/6*. Buenos Aires, Centro de Estudios para el Proyecto Nacional, 1989.
- PELAYO, M G.** *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Madri, Alianza Editorial, 1991.
- PESCADOR, J.; TORRES, C.** *Poder político y educación en México*. (Em especial o cap. I "Poder político y negociación en la formulación de política educativa"). México, UTEHA, 1985.
- POGGI, M.; FRIGERIO, G.** "Participación. Experiencias en curso y comentarios conceptuales", em: *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, FLACSO, 1990.
- PORTANTIERO, J.** *Argentina: La democracia y la creación de rutinas institucionales*, Buenos Aires, Mimeo, 1985.
- PORTANTIERO, J.** *La crisis de un régimen: una mirada retrospectiva*. Buenos Aires, Mimeo, 1985.
- RAMA, G.** (Coord.): *Desarrollo y educación en América Latina y El Caribe*. CEPAL/UNESCO/PNUD. Buenos Aires, Kapelusz, 1987.
- RANJARD, P.** "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes, em: *Revista de Educación: Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, N. 285. Madri, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- REIGADAS, M.** "Los discursos hegemónicos de la transición democrática desde el horizonte de la posmodernidad", em: *Revista Nuevo Proyecto 5/6*. Buenos Aires, Centro de Estudios para el Proyecto Nacional, 1989.

- RIBEIRO, M S.** *A formação política do professor de 1 e 2 graus.* São Paulo, Cortez, 1987.
- SAVIANI, D.** *Educação e questões da atualidade.* São Paulo, Livros do Tatu/ Cortez, 1991.
- SAVIANI, D.** "Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina", em: *Estado e educação.* Coletânea CBE. Campinas, CEDES/ANPED/ANDE/PAPIRUS, 1992.
- SAVIANI, D.** *Educação: Do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo, Cortez, 1987.
- SCHMITTER, P.; LEHMBRUCH, G.** (coord.): *Neocorporativismo I. Más allá del Estado y el mercado.* México, Alianza Editorial, 1992.
- SIDICARO, R.** "Regímenes políticos y sistemas educacionales", em: *Revista Propuesta educativa*, ano 1. Buenos Aires, FLACSO, 1989
- SOLARI, A.** "Desarrollo y política educacional en América Latina", em: *Revista de la CEPAL*, Santiago do Chile, CEPAL, 1977.
- SUCHODOLSKY, B.** "La escuela y la civilización contemporánea", em: MANACORDA, M.; SUCHODOLSKY, Y B. *La crisis de la educación.* México, Cultura Popular, 1987.
- TEDESCO, J C.; BRASLAVSKY, C. ; CARCIOFI, R.** *El proyecto educativo autoritario.* Argentina 1976-1982. Buenos Aires, FLACSO, 1983.
- TEDESCO, J C.** "Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina", em: *Estado e educação.* Coletânea CBE. Campinas, CEDES/ ANPED/ ANDE/ PAPIRUS, 1992.
- TEDESCO, J C.** *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1900).* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982.
- TEDESCO, J C.** *El desafío educativo. Calidad y democracia.* Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987.
- TEDESCO, J C.** *La educación de los argentinos (1880-1930).* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.

TEDESCO, J C. *La educación de los argentinos (1930-1855)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.

TEMORTH, H. "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones", em: *Revista de Educación: Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, N. 285. Madri, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

TIRAMONTI, G.; SANCHEZ, M. *Transición democrática y modelos de participación. Propuestas en el ámbito educativo: el caso del Congreso Pedagógico y de los procesos de descentralización*. Buenos Aires, Mimeo, 1988.

TIRAMONTI, G. *El comportamiento organizacional de las burocracias del nivel medio de educación: un estudio exploratorio*. Buenos Aires, Mimeo, s/d.

UNIÓN CIVICA RADICAL. *Solidarios con la educación de todos*, Mimeo, 1986.

VILLAREAL, J. "Los hilos del poder", em: JOZAMI E., PAZ P. y VILLAREAL J. *Crisis de la dictadura argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.

WEINBERG, G. "Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina", in: SAVIANI, D. et alii, *Desenvolvimento e educação na América Latina*. São Paulo, Cortez, 1987.

WIÑAR, D. *Análisis regional de la repetición escolar en el nivel primario*. Instituto Nacional de Planificación Económica. Buenos Aires, Mimeo, 1976.

MATERIAL DE ANÁLISE

ASOCIACIÓN DE DOCENTES DE ENSEÑANZA MEDIA Y SUPERIOR-ADEMYS

Revista *El timbre*. Año 1, No.1, 1981.

Revista *El timbre*. Año 1, No.2, 1981.

Revista *El timbre*. Año 2, No.4, 1982.

Revista *El timbre*. Año 2, No.6, 1982.

Revista *El timbre*. Año 3, No.1, 1983.

Revista *El timbre*. Año 3, No.2, 1983.

Revista *El timbre*. Año 3, No.3, 1983.

Revista *El timbre*. Año 4, No.1, 1984.

Revista *El timbre*. Año 5, No.12, 1985.

Revista *El timbre*. Año 5, No.13, 1985.

Revista *El timbre*. S/a, No.0, 1986.

Revista *El timbre*. Año 6, No.14, 1986.

Revista *El timbre*. S/a, S/n, 1987.

Documento *Formación gremial en la formación docente?*, s/d.

Jornal *ADEMYS noticias*. Año 5, No.1, 1988.

Jornal *ADEMYS noticias*. Año 5, No.2, 1988.

Jornal *ADEMYS noticias*. Año 5, No.3, 1988.

Circular *La enseñanza es un trabajo o un apostolado?*, 1986
Circular *ADEMYS analiza, ADEMYS propone, ADEMYS convoca*, 1988.
Folheto *ADEMYS presenta al... Super Educador*, 1986.
Programas dos seminarios do sindicato.
Circular *Voluntariado docente ad honorem*, 1986.
Entrevistas com a comissão diretiva.

UNIÓN DE MAESTROS PRIMARIOS-UMP

Revista Educativa, 1986.
Circular *Por una Educación para la Libertación Nacional y Social*, 1986.
Documento *Curriculum versus Reglamento escolar versus Estatuto del docente*, s/d.
Documento de apoyo para una Ley General de Educación, s/d.
Entrevistas com a comissão diretiva e com militantes com posições contrarias.

FEDERACIÓN DE EDUCADORES BONAERENSES- FEB

Jornal *Domingo Faustino Sarmiento*, s/d.
Jornal *Domingo Faustino Sarmiento*, Ano VII, No.30, 1985.
Jornal *Domingo Faustino Sarmiento*. Ano VIII, No.32, 1986.
Documento *Lineamientos curriculares*, 1986
Documento *Anteproyecto de reformas al Estatuto del magisterio de la Provincia de Buenos Aires*, 1985.
Documento *Reflexiones ante una espera...*, s/d.
Documento *A las autoridades del gobierno de la provincia, por qué?*, s/d.
Documento *Quite de colaboración*, s/d.
Circular *La importancia de que el maestro también parezca serlo*, 1988
Circular *La coherencia de la FEB*, 1988.
Circular *Mandatos de responsabilidad*, s/d.
Artigo *El tunel del tiempo*, Jornal "La Nación", s/d.

Comunicado: *A los docentes de la Provincia de Buenos Aires. A la opinión pública.* Jornal "El Dia", 25/10/1988.

Comunicado: *Al Sr. Gobernador de la Provincia de Buenos Aires. Al Sr. Ministro de Economía de la Provincia de Buenos Aires. Al Sr. Director General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.* Jornal "El Dia", 16/06/1989.

Comunicado: *Por qué paran los docentes bonaerenses afiliados a la FEB?* Jornal "El Dia", 04/05/1989.

SINDICATO ÚNICO DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN-SUTEBA

Circular Estatuto del docente, s/d.

Circular Ante la reforma del estatuto del docente, s/d.

Documento Condiciones laborales, 1987.

Circular Propuestas para una educación nacional y popular, s/d.

Circular Hacia la desburocratización educativa, 1989.

Circular Escuela de capacitación sindical. Estructura-Organización-Funcionamiento, s/d.

Escuela de capacitación sindical: "Hacemos nuestra historia", s/d.

Circular Por qué paramos?, s/d.

Circular Informe sobre el Congreso de CTERA, s/d.

Circular Plan de acción de la docencia bonaerense, s/d.

Circular Primer Congreso ordinario de SUTEBA, s/d.

Cartillas de capacitación sindical: Estructura sindical argentina, s/d.

Cartilla de capacitación sindical: Delegados gremiales en las escuelas por qué y para qué?, s/d.

Documento Jornadas de capacitación sindical, s/d.

Propuestas de Estatuto del docente de la Provincia de Buenos Aires, s/d.

Documento La desburocratización de la enseñanza, s/d.

Programa de las primeras jornadas del año 1988 de la escuela de capacitación sindical, 1988.

Documento *Trabajo de apoyo para el debate sobre quite de colaboración*, s/d.

Cuadernos de formación, No.1, s/d.

Documento *Aspectos nuevos volcados en la jornada de la región III'*, s/d.

Documentos *Guía de evaluación conjunta de la medida de fuerza de la CTERA*, s/d.

Jornal *Todos juntos*, s/d.

Documento *Proyecto de Ley de Educación*, s/d.

Documento *La tarea gremial*, s/d.

Documento *El trabajador de la educación*, s/d.

Documento *Análisis gremial y político de la Provincia de Buenos Aires*, 1988.

Documento: *Por una educación hacia la soberanía nacional*, s/d.

Documento: *Qué produce el docente?*, s/d.

Escuela de capacitación sindical: estructura, organización, funcionamiento, s/d.

Documento *Taller sindical de información del plan de lucha de CTERA*, 1988.

Documento *Lineas para un programa de capacitación sindical a partir del plan de lucha de CTERA, dirigido a la actividad en la escuela*", 1988.

Entrevistas com a comissão diretiva.

UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA-UEPC

Cuadernos de capacitación sindical, Año 1, No.1, 1986.

Revista *La tiza*, Año 1, No.1, 1987.

Revista *La tiza*, Año 2, No.2, 1987.

Revista *La tiza*, Año 2, No. 3, 1987.

Revista *La tiza*, s/n, No.6, 1988.

Propostas apresentadas nas eleições do sindicato.

Documento *Descentralización del sistema educativo de Córdoba*, 1986.

Análisis crítico de la reforma Educacional de Córdoba, 1986.

Circular *UEPC y la política educativa*, s/d.
Documento *La formación de la consciencia sindical*, s/d.
Documento *Identidad del trabajador de la Educación*, s/d.
Programas dos seminarios do sindicato.
Circular *Consulta a docentes para la futura Ley General de Educación*, s/d.
Documento *Córdoba, una realidad distinta?, asegura libertad y creatividad?*, s/d.
Documento *Algo sobre estadísticas*, s/d.
Documento: *El docente legisla*, 1987.
Documento gremial de la UEPC para el Congreso Extraordinario de la CTERA, 1987.
Documento *Reforma del Estatuto de CTERA*, s/d.
Documento: *Movimiento gremial docente*, s/d.
Documento: *Anteproyecto de Ley de Educación*, s/d.
Entrevistas com pessoas da comissão diretiva.

UNIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE RIO NEGRO-UNTER

Revista *Quimán. Para transformar la educación*, Año 1, No.1, 1987.
Revista *Quimán. Para transformar la educación*, Año 1, No.4, 1987.
Revista *Quimán. Para transformar la educación*, Año 2, No.5, 1988.
Revista *Quimán. Para transformar la educación*, Año 2, s/n., 1988.
Documento *Breve reseña de la sindicalización de UNTER*, s/d.
Documento *de apoyo para una Ley General de Educación, provincia de Rio Negro*, s/d.
Documento *Municipalización de la educación*, 1987.
Documento *Fundamentos a la propuesta de reforma de artículos de la constitución de Rio Negro*, 1988.

ASOCIACIÓN DE MAESTROS DE SANTA FE- AMSAFE

Entrevistas com pessoas da comissão diretiva.

Folhetos para as escolas.

CONFEDERACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES-CAMYP

La lucha de los maestros, autor: Juan C. Nigro, livro publicado pela Confederación de Maestros y Profesores- CAMYP, 1984.

Revista *Tribuna del maestro*, setembro, 1987.

Folheto *Hoja informativa del profesorado*, julho, 1987.

Folheto *Hoja informativa del profesorado*, abril, 1988.

Folheto *Hoja informativa del profesorado*, agosto, 1988.

Comunicado *Boletín informativo: La defensa de la libertad sindical*, 1988.

Comunicado *Boletín informativo: Nuestro convenio colectivo*, 1988.

Circular *CAMYP: quién es y qué quiere?*, s/d.

Documento *Diez puntos fundamentales de la educación argentina*, Centro de profesores diplomados de enseñanza secundaria, s/d.

Circular *Estrategias para la participación y difusión del Congreso Pedagógico Nacional*, s/d.

Documento *Temas propuestos para el Congreso Pedagógico: financiamiento de la educación*, s/d.

Propuesta de CAMYP: financiamiento de la educación, publicado no jornal "La vanguardia", publicação do Partido Socialista democrático, 1986.

Panorama gremial: una visita a la edad de la razón, publicado no jornal "La prensa", 26/7/1987.

Entrevista com o presidente da comissão diretiva

ASOCIACIÓN DE MAESTROS PRIVADOS-AMP

Entrevistas com o presidente da Comissão Diretiva.

Folhetos para as escolas.

UNION DE DOCENTES ARGENTINOS-UDA

Documento *Propuestas para el Congreso Pedagógico: objetivos y funciones de la educación*, s/d.

Documento *Docentes apóstoles o trabajadores*, 1988.

Documento *El docente como agente de salud de la comunidad*, s/d.

Folheto *Sindicalismo docente. Situación político-económica*, s/d.

Folheto *Condiciones de trabajo y salud de la docente*, 1987.

Jornal *La Unión*, s/d.

Revista *Docentes argentinos*. Año 1, No.1, 1987.

Entrevista com pessoas da comissão diretiva.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN-CTERA

Entrevista com membros da Comissão Diretiva.

Documento *Seminario Nacional (1982-83). Los docentes y la situación educativa actual*, publicação No.4, 1982.

Documento *Seminario Nacional (1982-83). Los docentes y la situación educativa actual*, publicação No. 5, 1983.

Documento *Seminario Nacional (1982-83). Los docentes y la situación educativa actual*, publicação No.6, 1983.

Documento *Seminario Nacional (1982-83). Los docentes y la situación educativa actual*, publicação No. 7, 1984.

Documento *Seminario Nacional (1982-83). Los docentes y la situación educativa actual*, publicação No. 8, 1985.

Documento *Historia del gremialismo docente*, s/d.

Documento *Estatuto* 1973.

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN CATÓLICA-CONSUDEC

- Jornal: *Periódico quincenal*, julho, 1983.
Jornal: *Periódico quincenal*, outubro, 1984.
Jornal: *Periódico quincenal*, novembro, 1984.
Jornal: *Periódico quincenal*, dezembro, 1984.
Jornal: *Periódico quincenal*, janeiro, 1985.
Jornal: *Periódico quincenal*, fevereiro, 1985.
Jornal: *Periódico quincenal*, maio, 1985.
Jornal: *Periódico quincenal*, setembro 1985.
Jornal: *Periódico quincenal*, maio, 1986.
Jornal: *Periódico quincenal*, agosto, 1986.
Jornal: *Periódico quincenal*, janeiro, 1987.
Jornal: *Periódico quincenal*, fevereiro, 1987.
Jornal: *Periódico quincenal*, junho, 1987.
Jornal: *Periódico quincenal*, março, 1988.

ACADEMIA DE EDUCACIÓN

- Ideas y propuestas para la Educación Argentina*, Livro publicado pela "Academia de Educación", 1989.
Documento: *Acta constitutiva*, s/d.
Folheto *Boletín de la Academia de Educación*, julho, 1986.
Folheto *Boletín de la Academia de Educación*, março, 1987.
Folheto *Boletín de la Academia de Educación*, julho, 1987.
Folheto *Boletín de la Academia de Educación*, dezembro, 1987.
Folheto *Boletín de la Academia de Educación*, outubro, 1988.
Folheto *Boletín de la Academia de Educación*, dezembro, 1988.
Folheto *Boletín de la Academia de Educación*, agosto, 1988.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN:

Periodico *Espacio público*.

Material de divulgação dos objetivos e metodologia do "Congreso Pedagógico Nacional", 1984.

Documento *Métodos de educación bajo condiciones adversas*, 1987.

Documentos produto dos seminarios de ensino na escola secundaria.

Documento: *Congreso pedagógico: Pautas para la realización de la Asamblea Pedagógica Nacional*, 1988.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES- MCBA

Entrevista com a Secretaria de Educação da "MCBA".

Documento *La participación en la discusión de una nueva propuesta curricular*, 1986.

Documento *Anteproyecto de diseño curricular para la educación primaria común*, s/d.

PROVINCIA DE SANTA FÉ

Documento *Material de trabajo para el nuevo diseño curricular*, s/d.

Documento *Consideraciones acerca de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje como interpretación de la realidad*, s/d.

Documento *La evaluación: un interrogante*, s/d.

Documento *Reflexiones sobre el planeamiento educativo*".

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Documento *Temas de discusión en el Consejo de Educación de la Provincia*, s/d.

Documento *Co-gobierno escolar*, s/d.

Documento *Política educativa- lineamientos*, 1988.

PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Documento *Lineamientos para una política educativa provincial*, s/d.

Entrevistas con miembros da Secretaria de Educação da Provincia de Río Negro.

PROVINCIA DE CÓRDOBA

Documento *Reforma Educacional de Córdoba*, 1987.

Documento *Lineamientos políticos*, 1987.

Documento *Proyecto EMER y EMETA*, 1987.