

**ANA MARIA GONÇALVES**

**DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
uma leitura das CBEs (1980/1991)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

1998

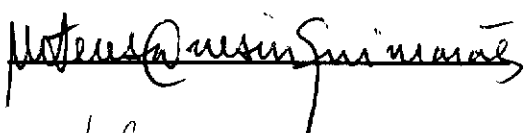
**ANA MARIA GONÇALVES**

**DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO:  
uma leitura das CBEs (1980/1991)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira à Comissão Examinadora da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da prof.<sup>a</sup> D<sup>a</sup>. Walderês Nunes Loureiro.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_

  
\_\_\_\_\_  
W. Bourgeois

## AGRADECIMENTOS

À professora Walderês Nunes Loureiro, presença marcante no meu percurso, com quem aprendi, além de tudo, que a generosidade é silenciosa.

Ao professor José Carlos Libâneo, pela atenciosa leitura e pelas observações pertinentes, por ocasião do exame de qualificação.

À professora Maria Teresa Canesin, pelas críticas rigorosas e contundentes no exame de qualificação, marcadas, no entanto, por um peculiar senso ético e extrema amabilidade.

A todos professores, em especial Nádia, pelo apoio e expectativas sempre positivas.

À Arlene, cuja presença me é tão querida, atravessando os tempos.

Aos colegas de mestrado, de forma especial à Dorinha, Alberto e Luciene.

Às funcionárias da Biblioteca da Faculdade de Educação, especialmente à Claudia pelo empenho e solicitude constante.

À Ione e Otoniel, meus pais, que me garantiram os primeiros estudos e me incentivam até hoje.

Ao Zé, Sinha, Oto e Lee pelo partilhado e pelo muito a partilhar.

À Selma, presença na qual a amizade ganha sentido profundo.

Ao Du, Dito, Lala, Adam, Ma, Neto e Uady, com esperança.

Às pessoas amigas do Campus Avançado de Catalão, incluindo as que hoje se encontram em outras instituições.

Aos amigos e amigas, os quais não nomearei, para não incorrer no risco de uma listagem marcada pela incompletude.

aquilo que se segue à dedicatória (ou seja a obra propriamente dita) pouco tem a ver com essa dedicatória. O objeto que dou não é mais tautológico (te dou o que te dou), é *interpretável*; tem um sentido (vários sentidos) que extrapola seu endereço; por mais que eu tenha escrito teu nome na minha obra, é para "eles" que ela foi escrita (os outros, os leitores).

Roland Barthes

## RESUMO

Esta pesquisa busca investigar, através dos anais das Conferências Brasileiras de Educação, o debate em torno da questão da democratização da educação na conjuntura de 1980 a 1991. Postula que este período, coincidente com a transição política brasileira, foi marcado por discussões acerca da democratização da sociedade e da educação, visto que, àquela época, havia um propósito comum, por parte de diversos atores sociais, de constituir instituições de caráter democrático. Trabalha com o pressuposto de que a aquisição de um conjunto de predisposições democráticas, numa determinada área, tende a se estender a outras áreas de atividades. Nestes termos, procura analisar a concepção de democratização da educação presente ao longo dos eventos, e sua relação com as discussões mais amplas sobre democracia em outros planos da vida social. A concepção de democratização da educação trabalhada refere-se à democratização de oferta de possibilidades de escolarização, democratização da gestão e democratização da aprendizagem.

## RÉSUMÉ

Cette recherche envisage vérifier à partir des annales de Débats Brésiliens sur l'Éducation, ce qui concerne à la démocratisation de l'éducation dans la période de 1980 à 1991. On dit que cette période, bien que la transition de la politique brésilienne, elle a été marquée par des discussions à propos de la démocratisation de la société et aussi de l'éducation, surtout parce que dans cette époque il y avait des projets communs de la part des acteurs sociales afin de constituer des institutions caractérisées par la démocratie. Cette recherche a comme projet l'acquisition d'un ensemble de predispositions démocratiques dans un domaine qui peut s'étendre dans d'autres sujets d'activités. Ainsi, elle veut analyser le concept de démocratisation dans l'éducation trouvé au long des événements et son rapport avec les discussions plus élargies sur la démocratie dans d'autres rangs de la vie sociale. Le concept de démocratisation de l'éducation présenté fait rapport à la démocratisation d'expansion dans les possibilités scolaires, une démocratisation dans la gestion et dans l'apprentissage.

## **SIGLAS UTILIZADAS**

ABE – Associação Brasileira de Educação

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ADs – Associações Docentes

AI – Ato Institucional

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APM – Associação de Pais e Mestres

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CBEs – Conferências Brasileiras de Educação

CEDEC – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea

CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CSI – Comunidade de Segurança e Informação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PDC – Partido Democrata Cristão

PDS – Partido Democrata Social



PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PP – Partido Popular

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP

SABs – Sociedade de Amigos dos Bairros

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>11</b>  |
| <b>I PARTE — A TRANSIÇÃO POLÍTICA NO BRASIL</b>                    | <b>27</b>  |
| <b>1. Sobre a Transição</b>  | <b>27</b>  |
| <b>2. Transição Política Brasileira: um exemplo de longevidade</b> | <b>39</b>  |
| <b>3. Nova República: em ritmo de “for all”</b>                    | <b>44</b>  |
| <b>4. Brasil Novo: delírios de um marajá</b>                       | <b>51</b>  |
| <b>II PARTE — A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b>                     | <b>55</b>  |
| <b>1. A contestação do autoritarismo (I e II CBEs)</b>             | <b>62</b>  |
| <b>2. A democratização e suas vicissitudes (III e IV CBEs)</b>     | <b>87</b>  |
| <b>3. A democratização através da LDB ( V CBE)</b>                 | <b>108</b> |
| <b>4. O confronto de projetos (VI CBE)</b>                         | <b>113</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>128</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                  | <b>137</b> |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>147</b> |

## INTRODUÇÃO

A educação, nos últimos anos, vem sendo insistentemente afirmada, proclamada e celebrada em vários veículos de comunicação e no discurso do senso comum como um fator responsável pela inclusão do Brasil na primeira divisão da economia mundial. Há evidências de não-acesso à educação pelas camadas de baixa renda, comprovado pelos altos índices de evasão escolar no ensino fundamental e pelo crescente afunilamento que acompanha a vida escolar das classes desprivilegiadas no ensino médio e superior<sup>1</sup>. Esses fatores, aliados à minha condição de profissional trabalhando em cursos de formação de professores — no período noturno — em contato com a realidade do ensino público brasileiro, vem me impondo cotidianamente a tarefa de pensar a educação.

A minha atuação profissional em cursos de licenciatura tem apresentado uma série de desafios, dentre eles, discutir com os alunos, futuros profissionais, as condições de trabalho que irão encontrar, particularmente na rede pública, e os problemas inerentes à política de formação de professores no âmbito das instituições de ensino superior. Em outros termos, apontar que as licenciaturas situam-se num quadro de aviltamento salarial dos profissionais

---

<sup>1</sup> Mais de 65% das crianças matriculadas na primeira série não concluem o ciclo fundamental. Apenas 3% fazem os oito anos regulares. Cerca de 2,7 milhões de crianças entre sete e quatorze anos estão fora

do ensino; desvalorização e desprestígio social desta categoria; descompromisso dos governantes com a educação, agravado pela política de sucateamento das universidades nos últimos anos e inadequadas condições de trabalho.

A natureza das atividades desenvolvidas pelo profissional formado nos cursos de licenciatura, particularmente o professor da rede pública, tem apresentado uma série de dificuldades teóricas quanto à sua configuração, quando referenciada à noção de trabalho. De acordo com Canesin (1993), os estudos relativos à prática dos professores, especialmente os referentes à prática sindical, apresentam dificuldade na caracterização desses profissionais em relação a outras categorias.

Reflexões acerca da identificação do licenciado, quando articulada com a inserção no processo produtivo, enquanto critério a partir do qual se agrupam os quadros profissionais, tem sido colocada, segundo a autora, a partir dos clássicos parâmetros conceituais marxistas de trabalho produtivo e improdutivo, o que tem levado à constatação de que o professor, em função da não produção direta de mercadoria, seria um trabalhador improdutivo.

Em relação às formulações conceituais presentes na produção teórica no âmbito da educação acerca desta questão, Canesin afirma que:

observa-se que as mesmas ora se orientam por diferenciar o professor dos demais assalariados, tendo como pressuposto o fato deste desenvolver atividades específicas de natureza intelectual, ora o apresentam como assalariado dotado de predisposição para se identificar ou não com a classe trabalhadora pela condição de proletarização (1993: 20).

Para a autora, “ o professor da rede pública, enquanto um agrupamento profissional está alocado no interior do Estado, pois, constitui-se em um segmento específico do setor público, que se refere ao campo de prestação de serviços organizados pelo Estado” (*Id. ibid.*: 17).

Utilizando-se de estudos que discutem as dificuldades de analisar e identificar os agrupamentos profissionais, a partir da noção de trabalho, Canesin afirma que os serviços públicos estatais, enquanto uma das formas de organização da prestação de serviços, é o que mais se distancia das condições de aplicação dos critérios de racionalidade do mercado.

Nestes termos, assinala:

[o] que singulariza os serviços públicos estatais é, predominantemente, o fato de que neles se exclui o critério rentabilidade enquanto indicador da composição e do volume do trabalho sendo, pois, avaliados pelo valor de uso e não pela taxa de preços no mercado (*Id. ibid.*: 22)

Uma das implicações direta dessa especificidade dos serviços públicos traduz-se na fixação dos salários, cuja remuneração não é proporcional ao resultado de seu desempenho.

Conforme Offe (1991):

Em todos os tipos de trabalho na prestação de serviços encontramos mais ou menos nitidamente configuradas formas de gratificação e remuneração, que diferentemente das formas de salário dependente de rendimento – com devido cuidado podem ser caracterizadas como salário político, na medida em que representam formas principalmente normativas e simbólicas de remuneração. Esse componente político abrange tanto o montante, quanto o tipo de remuneração. Como por exemplo temos o princípio legal de que os vencimentos devem permitir aos funcionários públicos um padrão de vida adequado (*apud* Canesin, *op. cit.*: 25).

No âmbito da administração pública, essa adequação é definida pela importância da função exercida pelo servidor no funcionamento do Estado, fato que explica as disparidades salariais entre cargos da cúpula administrativa e os demais escalões.

Essas indicações são extremamente sugestivas, quando se reflete acerca da instituição da categoria dos professores enquanto sujeito coletivo, e quanto ao papel dos mesmos face ao quadro de crise do sistema educacional. Quadro este, que vem colocando aos profissionais da educação, particularmente os que atuam no ensino superior – especificamente na graduação – a necessidade de encontrar bases teóricas para discutir as condições de trabalho e salariais do profissional do ensino; a formação de docentes; a política educacional e sua materialização através de planos, programas e projetos (por exemplo, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta de regulamentação da Lei nº 9.394 de 1996); o autoritarismo dos responsáveis pela educação, sejam representantes do MEC, das delegacias de ensino e/ou diretores das escolas, sendo estes dois últimos muito fortes politicamente e de maior visibilidade, em cidades pequenas e de médio porte.

As considerações até aqui apresentadas, com todas suas implicações, e a certeza de que vivemos um momento de resistência, dado que as grandes ou pequenas conquistas da classe trabalhadora, a partir de lutas passadas estão ameaçadas, que os trabalhadores em geral, e da educação, em particular, estão fragilizados politicamente, levou-me à realização desta pesquisa acerca da democratização da educação.

O período de transição política pós ditadura militar apresentou-se como um momento crucial dessa discussão. Debatia-se à época o autoritarismo vigente na sociedade brasileira e a instituição de padrões de comportamentos democráticos, em todas as suas instâncias.

Assim, este trabalho buscou investigar como se processou a discussão da **DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO** no âmbito das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), na conjuntura de 1980 a 1991.

As CBEs ocuparam o centro do debate educacional brasileiro em duas fases distintas: em um primeiro momento, quando as forças oposicionistas se organizaram contra o regime<sup>2</sup> militar e em seguida, quando os cargos executivos foram ocupados por civis.

Dentre as atividades representativas da reorganização das forças de oposição, Germano (1994) registra a realização, em maio de 1975, por um grupo da área de ciências sociais, de um importante seminário na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no qual se discutiu a questão do autoritarismo e a constituição do modelo “burocrático-autoritário” em países da América Latina.

Um outro marco, segundo esse autor, foram as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Estas, a partir de 1974, transformaram-se num espaço de discussão política e de oposição ao regime, com um público composto por cientistas e universitários altamente qualificados, do Brasil e do exterior.

---

<sup>2</sup> Conforme O’Donnell (1993), regime pode ser definido como “o conjunto de padrões, explícitos ou não, que determinam as formas e canais de acesso aos principais postos governamentais, as características dos atores que são admitidos ou excluídos desse acesso, e os recursos ou estratégias que eles podem usar para obter acesso”.

Dentre as reuniões dessa entidade, Germano assinala como extremamente significativa a realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1977. Esta ocorreu em substituição a que estava prevista para Fortaleza, mas que fora inviabilizada pela não liberação de recursos por parte do governo.

Pécaut (1989) enfatiza que a SBPC – fundada em 1948 por biólogos, físicos e químicos – se transformou num fórum de discussão do processo de liberalização e de volta à democracia, por volta da segunda metade da década de 70, em função da sua nova composição, ou seja, da forte presença de cientistas sociais, economistas e sociólogos dentro da organização.

No final dos anos 70, novos protagonistas passaram a integrar o cenário nacional. Segundo Canesin (1993), verificou-se a emergência dos professores do ensino de primeiro e segundo graus, organizados na Confederação dos Professores do Brasil (CPB), com suas correlatas nos estados, e dos professores do ensino superior, através da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e respectivas Associações Docentes (ADs). A aparição pública desta categoria, segundo a autora, evidenciou-se através da constituição de suas entidades representativas e das mobilizações grevistas, no âmbito do que se convencionou chamar novo sindicalismo.

A ação que caracterizou a organização dos educadores<sup>3</sup> foi o **Seminário de Educação Brasileira**, realizado em 1978, em Campinas. Este

---

<sup>3</sup> No início dos anos 80, em uma parte da literatura referente à formação do professor passou a aparecer a defesa da utilização do termo “educador” em vez de “professor”. Essa distinção, permaneceu forte até a metade desta década, provocando polêmica entre os profissionais das chamadas “áreas de conteúdo” e os profissionais organizados no Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do



ocorreu integrando as atividades de uma pesquisa que tinha por objeto a formação do educador, com o tema *Redefinição dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura*. O seminário foi profundamente significativo pelo conteúdo político debatido, que fez com que o evento superasse a dimensão estritamente acadêmica.

Nesse contexto de crescente mobilização contra o autoritarismo se inseriram as Conferências Brasileiras de Educação, criadas a partir de 1980 e realizadas até 1991. Essas conferências constituíram-se, indubitavelmente, em um canal de expressão dos educadores brasileiros e representaram organização dos profissionais da educação.

O'Donnell (1988: 44 - 45) afirma que:

a aquisição por prática reiterada de um conjunto de predisposições democráticas, tanto no plano político como nos restantes, tende a ser irradiada para fora do seu âmbito originário, em direção a outros padrões de autoridade. [...] A aquisição de crenças e predisposições democráticas parece ser contagiosa: se as praticamos em certa área de atividades, é provável que as estendamos a outras e/ou que apoiemos aqueles que tentem fazer isso. A emergência de um rico tecido social de instituições e de padrões de autoridade democrática (ou, pelo menos, não despóticos nem arcaicos) é ajudada pela vigência das liberdades e garantias típicas da democracia política; por outro lado, a consolidação da última é grandemente ajudada pela progressiva (embora não necessariamente linear) expansão daquele tecido.

Assim, explica-se que, a partir de 1979, os educadores tenham se empenhado na organização de sua categoria, o que resultou na criação da Associação Nacional de Educação (ANDE) à semelhança da antiga

Associação Brasileira de Educação (ABE). Nesse movimento de reorganização outras entidades foram criadas, dentre elas: o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Vale ressaltar, que apesar de ter sido criada por iniciativa de órgãos governamentais, a ANPEd conseguiu fugir aos propósitos originais, que eram de regulação e controle (Calazans: 1995).

A ANDE, ANPEd, CEDES e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) reuniram-se, a partir de 1979, e congregaram esforços na organização da **I Conferência Brasileira de Educação**. Essa união foi viabilizada pela confluência de temas dessas entidades, conforme se constatou a partir da temática do **I Seminário de Educação Brasileira**.

Essas conferências, organizadas a partir de 1980, foram significativas no processo de construção de uma educação mais democrática no Brasil, além do que, como expressam os números<sup>4</sup> permitiram a articulação de educadores de todos os estados da federação, num claro processo de fortalecimento da categoria, de amadurecimento e aprendizado de participação na vida política e educacional do país.

Contudo, as conferências de educação não foram criação dos anos 80. Cunha (1981) afirma que no período imperial (1873) realizou-se no Rio de Janeiro a primeira conferência de educação, por iniciativa do governo. As conferências do Município da Corte tiveram efeito paradigmático para as províncias e foram, ainda, responsáveis pela gestação dos congressos nacionais de instrução.

---

<sup>4</sup> 1.400 pessoas na I CBE; média de 2.200 na II CBE; mais de 4.000 pessoas na III CBE; acima de 5.000 na IV e na V CBE e cerca de 6.000 na VI CBE.

Com a República, devido aos traços federalistas, houve um claro refluxo da organização dos educadores em nível nacional, mas por iniciativa dos estados, os congressos nacionais de educação foram retomados e, em 1911, realizou-se o primeiro da fase republicana. À medida porém, que o campo educacional foi se autonomizando e os diletantes em educação foram se especializando, como é o caso de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, iniciou-se uma luta contra as interferências do Estado nas questões do ensino, cuja gestão até então, na maioria das vezes, estava nas mãos dos bacharéis em direito.

A ABE, fundada em 1924, foi a entidade que expressou o processo de organização dos profissionais da educação e a ela se filiaram as seções regionais. Dentre as atividades da associação, merece destaque as conferências, que se realizaram entre os anos de 1927 e 1967, num total de treze. Estas, à época foram denominadas inicialmente **Conferência Nacional de Educação**, depois **Congresso Brasileiro de Educação** e por fim, **Congresso Nacional de Educação**.

Desde que a ABE assumiu a liderança na organização dos encontros nacionais dos educadores, o governo federal só assumiu a convocação das conferências em períodos de vigência de regimes autoritários. Nestes períodos, o Ministério da Educação assumiu a organização dos eventos e realizou quatro conferências nos anos de 1941, 1965, 1966 e 1967, respectivamente.

De acordo com Cunha (1981), a ABE desde 1961, quando se promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consagrando princípios privatistas contra os quais a entidade lutava, já dava mostras de decadência.

Para este autor, a “ ABE envelheceu, menos pela idade dos seus dirigentes do que pela incapacidade de incorporar os novos contingentes de educadores que se formavam e, com eles, de renovar seu pensamento e sua ação” (1981: 4).

Um outro fator explicativo da desarticulação dos educadores e, conseqüentemente, da inexistência de atuação de suas entidades em organizações de eventos da natureza das CBEs, foi a forte carga repressiva dos regimes autoritários.

Desta forma, se nos períodos de autoritarismo, Estado Novo e ditadura militar, o governo federal assumiu o comando das conferências numa clara demonstração de fragilidade das instituições da sociedade civil, nos momentos em que surgiram espaços, os educadores se rearticularam.

A discussão da democratização da educação no âmbito das CBEs, de 1980 a 1991, objeto deste trabalho, funda-se, pois, sobre a constatação de que a prática da democracia no campo político pode fazer avançar uma construção democrática e/ou combater práticas autoritárias. Nesse sentido, a conjuntura da transição política, 1974 a 1989, colocou-se como um momento emblemático na materialização dessa convicção e as conferências expressaram a emergência de uma instituição e de padrões de autoridade democrática, capazes de contribuir com o processo de democratização da sociedade e da educação no país.

Nos anos 80, de acordo com Rodrigues (1983), o tema democratização da educação, enquanto um dos aspectos da democratização da sociedade, era preocupação de todos – pais, alunos, servidores administrativos, professores – que, de uma forma ou de outra, se ocupavam da educação.

Segundo esse autor, três aspectos afluíam na discussão acerca da democratização da escola: a democratização dos aspectos administrativos, a expansão da oferta de escolarização e a democratização dos processos de aprendizagem. No primeiro sentido, tratava-se de requerer que os dirigentes educacionais fossem eleitos através da participação da comunidade escolar. O segundo aspecto referia-se à universalização das oportunidades educacionais, via capacidade de responder às demandas por escola e, por último, a reivindicação de participação dos agentes educacionais na definição dos conteúdos e forma da prática educacional.

No período da transição, lutas foram desfechadas, não apenas contra as atrocidades do regime autoritário, consubstanciadas na violação dos direitos humanos e acentuação das desigualdades sociais, mas pela democracia, considerada um caminho possível para assegurar uma sociedade mais justa e igualitária.

Pécaut (1990) afirma que, a partir de 1975, a palavra “democracia” e a expressão “sociedade civil” foram difundidas, simbolizando uma ruptura com a crença no Estado como agente da formação do social. A sociedade era chamada a se autoconstituir pela via democrática.

De acordo com Canesin (1993), a literatura produzida acerca da relação entre os movimentos sociais e a questão da democratização apresenta enfoques diferenciados quanto à potencialidade dos movimentos sociais, no processo de mudanças e de criação de mecanismos democráticos. Dentre os estudos, destaca três enfoques distintos: os que atribuem um papel central aos movimentos sociais na constituição e ampliação do espaço político democrático; os que conferem peso decisivo às organizações políticas e, por

fim, os que estabelecem um elo entre essas duas dinâmicas, ou seja, a confluência entre sociedade civil e as elites.

Apesar dos limites da potencialidade das organizações sociais no processo de transição política brasileira, essas tiveram um papel importante no reaprendizado da democracia no país. Assim, as CBEs, retrato da reorganização dos educadores, podem ser instituídas enquanto espaço de expressão e manifestação das discussões acerca da democratização da educação.

Partindo da constatação de que a democratização da educação foi uma das reivindicações da sociedade civil organizada no período de transição política realizou-se, neste trabalho, uma análise dessa temática no âmbito das CBEs de 1980 a 1991, focalizando como o conteúdo dessa discussão foi enunciado. A caracterização da concepção de democratização da educação foi feita privilegiando os simpósios e as conferências, caracterizados pelas comissões responsáveis pela organização do evento, como atividades que contemplavam os temas de interesse geral.

O esforço empreendido na análise da temática deu-se a partir da discussão das seguintes questões: em quais circunstâncias aconteceram as CBEs? O que foi dito acerca de democratização da educação nas CBEs? Em que medida a concepção de democratização da educação presente nos anais das CBEs de 1980 a 1991 refletiu a articulação mais ampla em prol da democratização da sociedade? A concepção de democratização da educação foi a mesma de 1980 a 1991?

Este trabalho realizou-se através do estudo de textos, uma expressão da linguagem, e a análise fundou-se na concepção de que a linguagem é uma

atividade social, dentro de um determinado contexto social de comunicação, por cuja via veiculamos informações e expressamos sentimentos. A opção por esta concepção de linguagem ocorreu porque a mesma não descontextualiza o produto lingüístico – enunciado – do seu contexto lingüístico social de produção – a enunciação.

A metodologia adotada pautou-se pela utilização da leitura, como procedimento básico para a realização das análises sobre o tema democratização da educação nas CBEs. Inicialmente, reconstruiu-se a cronologia dos fatos relativos a esses eventos no período de 1980 a 1991, tendo por base estudos referentes à transição política brasileira. A partir de então, buscou-se a especificidade das CBEs, fato que possibilitou a classificação das mesmas em quatro períodos distintos: **A contestação do autoritarismo (I e II CBEs); A democratização e suas vicissitudes (III e IV CBEs); A democratização através da LDB (V CBE); O confronto de projetos (VI CBE)**. Esta classificação permitiu visualizar as características de cada evento, em relação ao momento da transição em curso, e o estabelecimento das distinções que nortearam a organização do trabalho.

Em seguida, foi feito um levantamento de todos os trabalhos apresentados nas CBEs de 1980 a 1991: painel, ciclos de debates, oficinas pedagógicas, cursos, exposição oral, simpósios, mesas redondas e conferências. Eliminaram-se os trabalhos que se encontravam registrados em forma de resumo e centrou-se o estudo em conferências e simpósios, ainda que muitos destes não tivessem seus textos publicados.

Dentre os textos publicados, foram selecionados os que tratavam especificamente da democratização da educação. Em determinados

seminários e/ou conferências, privilegiou-se a exposição de um autor em detrimento de outro, tendo como critério a maior ou menor presença do tema. Mesmo utilizando esses critérios mais objetivos na escolha dos simpósios e autores a serem comentados, cumpre observar que a leitura é sempre seletiva, e esta seleção se caracteriza de várias maneiras, dentre elas a “*relação do texto com o seu referente*” (Orlandi, 1987: 184).

Cabe ressaltar que, tomou-se para análise apenas os textos que se adequavam à proposição: o que o texto diz de democratização da educação? Esta foi explicitada a partir de uma das abordagens da maneira como o leitor se representa no processo de leitura. Assim, explica-se porque, neste trabalho, privilegiou-se, por vezes, um autor e não outro.

Outro fator levado em conta nesta seleção refere-se à maneira como o pesquisador, enquanto leitor, representa sua relação com a situação e o contexto. Contexto é, aqui, considerado no sentido textual, em que se toma o texto na sua totalidade.

Por fim, considerou-se o aspecto referente à representação do leitor no processo da leitura: o leitor/pesquisador, à medida que lê, se constitui, se representa, se identifica. Nesse processo, entram em jogo questões como interação, ideologia, ficando explícita a tensão da busca do interlocutor do texto.

Do encontro entre o interlocutor (leitor real) e o interlocutor constituído no ato da escrita (leitor virtual) no texto, inicia-se o debate.

Nesse sentido, leitura é:



o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto (*Id. Ibid.*: 186).

A discussão da democratização da educação evidencia-se nas CBEs, em um sentido muito amplo, quando se trata da defesa da escola pública, incluindo todas as discussões acerca da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, acesso ao ensino superior, educação de jovens e adultos, ensino noturno, enquanto educação para os trabalhadores; enfim, quando as discussões resultam em proposições de escola de qualidade para todos, asseguradas as condições de permanência e sucesso escolar.

Embora reconheça-se a amplitude do tema, este trabalho refere-se às discussões que revelam, de forma explícita, a concepção de uma educação democrática que se efetiva com a expansão da oferta de oportunidades de escolarização a todos, com a possibilidade da escola ser gerida e administrada pelos trabalhadores e, por fim, na democratização da aprendizagem, aqui inclusa uma nova concepção do pedagógico e do profissional da educação.

Definidos os trabalhos, foram realizadas leitura e fichamento dos textos que abordavam a questão em estudo e, em seguida, os mesmos foram revisitados através de uma leitura minuciosa, registrando o que foi dito sobre democratização da educação, ou seja, na análise das relações passíveis de serem estabelecidas, buscando em cada um dos textos as proposições acerca da temática em estudo.

A análise final sistematizou as posições consensuais ou predominantes, que foram reiteradas ao longo dos anos, bem como aquelas que emergiram como inovação ou que perderam a atualidade.

De acordo com a perspectiva apontada, o trabalho foi organizado em duas partes.

A primeira parte – **A TRANSIÇÃO POLÍTICA NO BRASIL** – refere-se ao fim do regime autoritário e ao processo de transição política no Brasil. A análise dessa conjuntura foi feita no sentido de encontrar, naquele contexto, explicações acerca das relações entre a defesa da democratização da sociedade e a defesa da democratização da educação. Na organização desse capítulo, havia clareza de que o real dificilmente se comporta linearmente, portanto, não se buscou conexões causais, mas a análise entre os momentos da transição e a articulação com os movimentos da sociedade.

A segunda parte – **A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, subdividida nos itens: 1) **A contestação do autoritarismo (I e II CBEs)**; 2) **A democratização e suas vicissitudes (III e IV CBEs)**; 3) **A democratização através da LDB (V CBE)**; 4) **O confronto de projetos (VI CBE)** – registra a concepção de democratização da educação, articulada às circunstâncias em que ocorreram cada uma das conferências.

Foram sistematizadas as análises acerca da democratização da educação, no período de transição política brasileira, especificamente nos anos de 1980 a 1991, através das CBEs.

No processo de investigação, recorreu-se aos anais das conferências de 1980 a 1991 e a um conjunto de obras que discutiam a temática.

## PARTE I

### A TRANSIÇÃO POLÍTICA NO BRASIL

#### 1 - Sobre a Transição

Nesta parte, tendo como referência a questão da democratização da educação, a partir do estudo das Conferências Brasileiras de Educação, far-se-á um exame da conjuntura da transição política, buscando compreender as razões da reiteração desta temática nas conferências de 1980 a 1991.

Antes porém, de tratar diretamente da temática em estudo, faz-se necessário uma incursão acerca das concepções de democracia que influenciaram o processo de transição brasileiro.

A democracia nasceu da matriz liberal, quando esta era abalada pelo capitalismo industrial, cujo desenvolvimento proletarizava a classe trabalhadora. Transformou-se no regime político “natural” de sociedades capitalistas.

A democracia, no entanto, ao interagir com o capitalismo, acabou por modificá-lo e ser modificada. A principal transformação foi o papel atribuído ao Estado: o de redistribuidor de riquezas, enquanto canal de redistribuição, através da cobrança de impostos e como árbitro dos conflitos distributivos fixando uma legislação trabalhista. Nesses termos, em uma democracia capitalista, o trabalhador não é destituído de direitos e garantias.

As relações entre capitalismo e democracia não se deram, porém, da mesma forma na América Latina. Nesta, o capitalismo desenvolveu-se **de fora para dentro**, assim como a democracia. Na América Latina, a democracia não se fortaleceu, fato constatado por sucessivos surtos de regime autoritário.

Assim como em uma onda, os regimes autoritários varreram os países latino-americanos desde os anos cinquenta; no início dos anos oitenta, a direção inverteu-se, rumo à transição para a democracia.

De acordo com Clímaco (1998), a literatura que trata das transições modernas unanimemente tem realçado o caráter formal da democracia, ou seja, o caráter da democracia é dado pelo estabelecimento de eleições regulares que asseguram a competição entre líderes e partidos, liberdade de expressão, de associação e de apresentação de propostas políticas alternativas.

Esse sentido atribuído à democracia, segundo a autora, é mais frágil que o clássico sentido de poliarquia, tal como formulado por Dahl. Para este autor, poliarquia ou democracia política refere-se a sistemas políticos substancialmente liberalizados<sup>5</sup> e popularizados, visto que são abertos à participação e ao debate público.

O'Donnell (1991) afirma que a queda dos vários sistemas autoritários, nos últimos anos, levou ao surgimento de numerosas democracias, que são democracias políticas ou poliarquias. Estas, no entanto, segundo o autor, não são representativas, mas democracias delegativas, democracias não

---

<sup>5</sup> O'Donnell (1988: 23) designa liberalização como “o processo de tornar efetivo determinados direitos que protejam tanto os indivíduos como os grupos sociais de atos arbitrários ou ilegais cometidos pelo Estado ou por uma terceira parte”.

consolidadas ou institucionalizadas, mas que podem ser duradouras.

Para O'Donnell (1991: 30), as democracias delegativas fundamentam-se na premissa de que

o que ganha uma eleição presidencial é autorizado a governar o país como lhe parecer conveniente e, na medida em que as relações de poder existentes permitam, até o final de seu mandato. O presidente é a encarnação da nação, o principal fiador do interesse nacional, o qual cabe a ele definir. O que ele faz no governo não precisa guardar nenhuma semelhança com o que ele disse ou prometeu durante a campanha eleitoral – ele foi autorizado a governar como achar conveniente. Como essa figura paternal tem de cuidar do conjunto da nação, é quase óbvio que sua sustentação não pode advir de um partido; sua base política tem de ser um *movimento*, a superação supostamente vibrante do faccionismo e dos conflitos que caracterizam os partidos. Tipicamente, os candidatos presidenciais vitoriosos nas democracias delegativas se apresentam como estando acima de todas as *partes*; isto é, dos partidos políticos e dos interesses organizados (grifos no original).

Nas democracias delegativas, as eleições são processos emocionais, envolvem altas apostas, com vários candidatos concorrendo aos cargos, geralmente em dois turnos, e baseia-se na convicção de que, findo o processo, os eleitores/delegantes voltem à passividade.

O grau de institucionalização nas democracias delegativas é baixo e representa para o governante a vantagem de não ter que prestar contas aos eleitores. Permite também a elaboração rápida de políticas públicas, dado que, ao contrário da democracia representativa, não exige que a tomada de decisão passe por uma série de instâncias de poder.

Clímaco (1998) assevera que para a democracia social e econômica se concretizar o ponto de partida é a democracia política, mas que esta, ainda que fundamental ao processo de transição, não garante a consolidação

democrática. Segundo a autora, a adoção de um regime político democrático e sua consolidação dependem de um conjunto de fatores, dentre os quais ressalta: a experiência de uma cultura política democrática e a existência de um certo grau de desenvolvimento econômico, desde que atue como redutor dos níveis de desigualdades existentes na sociedade.

Uma democracia consolidada ou regime democrático pode ser definido, segundo O'Donnell (1988), como uma democracia política, na qual os atores democráticos não têm a regressão ao autoritarismo como preocupação central; os atores políticos e sociais que controlam os recursos de poder sujeitam suas práticas às práticas específicas de instituições democráticas; a habitualidade dessas práticas sustenta a possibilidade de eleições limpas e competitivas; há expansão de relações democráticas, não linearmente, para outras esferas da vida social e, por fim, os governantes e funcionários sujeitam-se à distinção entre o que é público e o que é privado.

O'Donnell (1988), afirma que processos de democratização<sup>6</sup> implicam em duas transições: uma, que vai do regime autoritário até a instalação de um governo democrático e outra, que vai desde este governo até a consolidação mesma da democracia, com a vigência de um regime democrático. A democracia a qual se refere é a democracia política, passível de coexistir com graus diferenciados, e até mesmo com a ausência de democratização nos planos econômico, social e cultural.

---

<sup>6</sup> Segundo O'Donnell (1988: 26), “*democratização refere-se aos processos mediante os quais as regras e procedimentos da cidadania são aplicados a instituições políticas previamente dirigidas por outros princípios [...] ou são expandidos, para incluir pessoas que antes não gozavam desses direitos nem estavam submetidas a essas obrigações [...] ou, ainda, estendidos de forma a dar conta de temas e instituições que previamente não se encontravam sujeitas à participação dos cidadãos*”.

No Brasil, essa primeira fase da transição política durou onze anos. Iniciou-se em 1974, com a “distensão”, prolongou-se com a “abertura” e concluiu-se com a posse do primeiro presidente civil, após o término do governo militar, em 1985.

Weffort (1989), assinala que não é possível assegurar antecipadamente os caminhos de um processo de transição. No entanto, afirma que é necessário fazer uma distinção entre a incerteza própria do jogo democrático e a insegurança característica das transições nos países do Cone Sul. Segundo esse autor, ao contrário do que se costuma afirmar, na América Latina não há um desencanto com a democracia, mas uma descrença quanto à possibilidade de sua própria existência. Isto posto, ressalta que no Chile e Paraguai, refere-se à sua conquista; no caso do Brasil e da Argentina, de sua construção e, no caso do Uruguai, trata-se de reconstruí-la.

Os processos de democratização vividos pelos países latino-americanos, de acordo com O’Donnell (1988), apontam que os caminhos para a realização das duas etapas da transição têm se mostrado difíceis, demorados e com possibilidades de regressão ao autoritarismo. Regressão esta que pode se efetivar, via um golpe militar ou pela “morte lenta”, através da diminuição dos espaços políticos e dos direitos constitucionais liberais clássicos.

No quadro dos regimes autoritários, O’Donnell faz uma distinção entre os regimes economicamente destrutivos e com forte carga repressiva, e os regimes relativamente bem sucedidos e com repressividade mais atenuada. Em relação ao primeiro caso (de destrutividade econômica e alta repressividade), assinala que a transição não é controlada por representantes

do regime autoritário, o que permite graus de liberdade significativos ao novo governo democrático, visto que os segmentos que deram suporte ao regime anterior não têm legitimidade e estão alijados das decisões. No segundo caso (de relativo sucesso econômico e baixo índice de repressão), segundo O'Donnell, a transição é controlada pelos representantes do regime autoritário, mediante acordos ou pactos, assegurando assim uma ampla participação desses elementos no novo governo.

O'Donnell caracteriza como transição "transada" o caso da transição brasileira e o contrasta com a transição espanhola, através da apresentação de uma lista de diferenças. Apesar de extensa, a lista foi aqui reproduzida, dada a relevância dessa análise para a compreensão dos onze anos da nossa primeira transição:

- 1) no Brasil a transição durou muito mais e foi mais estreitamente controlada pelo regime; além do mais, seu componente militar, com as numerosas inflexibilidades institucionais e políticas que costuma introduzir, pesou muito mais do que na Espanha; 2) até praticamente o último momento, as intenções do regime e das forças armadas foram ambíguas no tocante à instauração de uma democracia política ou apenas uma liberalização; 3) as grandes campanhas por eleições diretas impulsionaram um desenlace propriamente democrático, mas não foram suficientes para impedir que a transição se processasse mediante a institucionalidade existente; isto é, um Colégio Eleitoral, que graças à sua composição casuística, parecia garantir a vitória do candidato presidencial do regime, fosse ele quem fosse; 4) a decomposição política desse regime, expressada e ao mesmo tempo acentuada pela vitória de Paulo Maluf como candidato do continuismo, um *outsider* da classe política que preocupava grande parte dos notáveis do regime, deu origem a negociações com estes, conduzidas pelo líder dos segmentos mais conciliadores e, em certa medida, também mais conservadores, da oposição, Tancredo Neves; 5) embora não exista prova concreta, tudo leva a crer que Tancredo celebrou um crucial pacto com as Forças Armadas, garantindo-lhes provavelmente que não haveria "revisões do passado", bem como um extenso



papel no próximo governo; 6) outro pacto foi realizado com alguns notáveis do regime, já então dissidentes dos rumos políticos que o mesmo ia tomando (especial porém não exclusivamente com relação à candidatura de Maluf); esse pacto, do qual resultou a Aliança Democrática, teve a sua primeira expressão pública através do documento “Compromisso com a Nação”, de agosto de 1984, subscrito pelo PMDB e por aqueles notáveis, pouco depois fundadores do PFL; 7) contrariamente aos acordos da transição espanhola, os da brasileira *não* foram para competir eleitoralmente pelas máximas posições governamentais do país, mas para resolver esta questão mediante a aliança criada no Colégio Eleitoral; 8) parece provável que o pacto de Tancredo Neves com as forças armadas, bem como o pacto com figuras “confiáveis” (para as forças armadas) – os notáveis do regime – contribuíram para afastar, embora houvessem momentos preocupantes, com o risco de um golpe; 9) por outro lado, esses notáveis aparentemente controlavam no Colégio Eleitoral votos sem os quais o candidato presidencial do PMDB dificilmente teria sido eleito; 10) ambas as circunstâncias lhes deram uma capacidade de negociação muito superior à proporção de votos que provavelmente teriam obtido numa eleição direta; dessa capacidade resultou, junto com a Aliança Democrática, a transferência de boa parte desses notáveis a posições governamentais muito importantes, inclusive a vice-presidência e diversos ministérios do governo nacional; 11) no final deste processo, em um típico fenômeno oportunista [...], a evidência de que se formara uma maioria em torno da candidatura de Tancredo levou ainda mais políticos do regime a apoiá-lo e a abandonar Maluf, até que, no momento da votação do Colégio Eleitoral, Tancredo se impôs por folgada maioria (O'Donnell, *op. cit.*: 54 - 56; grifos no original).

Diniz (1985), agrupa em três as abordagens acerca da transição para a democracia no Brasil. Em primeiro lugar, as duas interpretações polares, que trabalham a transição política em termos da dicotomia – pressão dos movimentos sociais ou iniciativa da cúpula dirigente – e, por fim, a que congrega as duas dinâmicas anteriores, apontando a transição como processo não-linear, contraditório, resultante da confluência dos movimentos sociais e da atuação das elites dominantes.

As interpretações que enfatizam o papel dos movimentos sociais, como elemento impulsionador de mudanças na sociedade, têm na questão econômica seu mais forte argumento.

A erosão do regime autoritário seria determinada principalmente pelos efeitos de contradições econômicas, aguçadas ou não por conjunturas de crise. As tensões a partir daí geradas, suas repercussões sobre a posição dos diferentes atores, o aumento da insatisfação social e as dissensões daí resultantes seriam os elementos principais no solapamento das bases de sustentação do regime (Diniz, 1985: 330).

Contraopondo-se a esta linha de interpretação aparecem as explicações que enfatizam o papel do Estado no processo de transição. Nesta perspectiva, a

abertura brasileira refletiria, portanto, um ato de escolha de segmentos da cúpula dirigente, que seriam os formuladores da trajetória a ser seguida por aquele processo, impondo-lhe limites e traçando-lhe a direção (*Id. ibid.*: 332)

O terceiro tipo de interpretação, segundo Diniz, aponta que a explicação da abertura política reside na confluência entre o processo de liberalização proposto pelas elites e as pressões advindas da sociedade civil. Sob esta ótica, a implantação de uma política distensionista, a partir da ascensão de Geisel, ligado à corrente sorbonista (corrente das Forças Armadas tida como liberal e identificada com o ideário de transformação do Brasil em uma potência, com alguma forma de democracia), que sinalizava com uma liberalização (modesta, confinada a direitos individuais e a uma restrita democratização com limitada margem de participantes e uma reduzida agenda de tópicos permitidos), concebida com a intenção de atenuar o autoritarismo

do sistema político vigente e assegurar a sua continuidade, foi modificada pelo impacto das pressões dos movimentos sociais.

Nas palavras de Diniz (1985: 334) a abertura política deve ser vista como *“um projeto de mudança política concebido pelos mentores do regime autoritário como forma de recompor suas bases de apoio, desgastadas pelo longo período de restrições políticas imposto ao país pelos governos pós-64”*, a partir de uma estratégia de *“liberalização lenta, gradual e de alcance limitado, cabendo ao governo fixar o rumo, a extensão e a direção das mudanças assimiláveis pelo regime”*.

No entanto,

a meta da distensão não obedeceu a um programa previamente formulado, contendo indicações sobre suas várias etapas. [...] a estratégia distensionista foi sendo gradualmente elaborada e redefinida em função das pressões e resistências enfrentadas pelos governos encarregados de implementá-la (*Id. ibid.: 334*)

Desta forma, pode-se afirmar que, a partir de 1974, iniciou-se *“o que se denominou de transição política, entendendo-se como uma crise de esgotamento do regime político, incapaz de se reproduzir, e o surgimento de outro, indefinido em sua plenitude”* (Canesin, 1993: 47).

Nascimento (1987) afirma que, em torno da transição brasileira, existem três idéias, a grosso modo consensuais: a de transição de um regime militar (denominado por O'Donnell burocrático-autoritário) para um regime democrático; a relativa à longevidade desse processo e, por fim, a idéia consensual quanto ao fato de que o processo foi conduzido de cima para baixo.

Apesar do respaldo empírico e lógico que consubstancia essas idéias consensuais, Nascimento, introduz uma outra leitura da transição, a partir da distinção entre liberalização e democratização. Nesta perspectiva, a liberalização proposta pelo governo Geisel deve ser vista como uma forma de assegurar a reprodução e atualização do regime e não a sua extinção. No seu ponto de vista, esse governo percebeu que, se mantivesse o regime de acordo com a proposta de seus antecessores, correria riscos, dentre eles:

a) a autonomia desmesurada e desagregadora da Comunidade de Segurança e Informação (CSI), particularmente o subsistema do DOI-CODI, comprometido com os constantes desaparecimentos dos presos políticos em masmorras desconhecidas do Alto Comando de Exército; b) os conflitos crescentes no interior da Instituição Militar (IM), face à excessiva politização da oficialidade, que marcam, sobretudo, as mudanças de governo; c) a incapacidade dos militares em controlar o locus das decisões econômicas pela inexistência de competência no ramo; d) a inconveniência de uma imprensa fortemente censurada, tanto como canal de expressão da sociedade civil, como instrumento de conhecimento desta pelos militares no governo; e) a impossibilidade de obtenção de uma legitimidade ao nível da sociedade em geral, face à estrutura de renda crescentemente desigual, que o modelo econômico apenas acentuava; f) os sinais de insatisfação da base social do governo, isto é, empresários e setores favorecidos das classes médias (Nascimento, *op. cit.*: 23).

Face à percepção desses riscos, os militares no poder, naquela época, reconheceram a necessidade de implantar reformas, que deveriam, no entanto, ser propostas a partir de estratégias cuidadosamente planejadas.

Para Nascimento (1987), o conjunto das ações do governo Geisel devem ser vistas como uma tentativa de sanar alguns problemas básicos que ameaçavam a reprodução do regime: a autonomia excessiva da Comunidade

de Segurança e Informação e a falta de legitimidade do regime junto à sociedade.

Em síntese, as estratégias propostas por este governo – a qualificação da Comunidade de Segurança e Informação ao mesmo tempo que o restabelecimento da hierarquia e disciplina na instituição militar e a tentativa de superação do isolamento com a sociedade, através da abertura de canais de diálogo com instituições da sociedade civil – e legadas ao governo Figueiredo, juntamente com um arcabouço repressivo mantido em sua essencialidade, apontam um movimento de atualização do regime e não de extinção.

Considerando, portanto, a não identidade entre abertura e transição, visto que o primeiro termo indica a atualização do regime e o segundo, a sua extinção, Nascimento afirma que a transição iniciou-se na década de oitenta:

o começo da transição encontra-se em algum ponto entre o desastre – para os autores – do episódio do Riocentro, em 1981, e a Campanha pró-Diretas em inícios de 1984. E para escândalo dos mais puros: independentemente da vitória de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral. (*Id. ibid.*: 25).

A partir da discussão de um conjunto de processos – a incapacidade do regime de se autoperpetuar, o desmantelamento da instituição militar, o resultado das eleições de 1982, o movimento das diretas, a recessão econômica e a explosão de greves – Nascimento, questiona as três idéias consensuais acerca da transição, e aponta os obstáculos impeditivos da implantação de um regime democrático:

a) o peso dos militares no sistema de poder (reforma agrária, ocupação das refinarias, interferência na Constituinte são seus sinais visíveis, e talvez menos importantes), e, entre estes, o dos discípulos e adeptos da linha dura; b) a fragilidade do sistema partidário, com o desprestígio crescente das instituições parlamentares, partidos inclusive; c) o questionamento aos moldes clássicos da representação, com o surgimento de alternativas e de práticas corporativistas; d) a sobrevivência de traços autoritários e populistas em nossa cultura política; e) a natureza da crise, simultaneamente, econômica, política, institucional e social, com a emergência de novas formas de sociabilidade, à margem da regra e da norma; f) o sentimento crescente e visível de inconformidade com as desigualdades sociais e regionais; g) o esgotamento do modelo econômico, sem que se desenhe alternativa viável a curto termo, com o comprometimento da estrutura econômica criada nas últimas quatro décadas e a perda de status das classes médias, o substrato da opinião pública no país; h) as resistências dolorosamente palpáveis, às reformas sociais, entre elas a reforma agrária, a urbana e a tributária; i) a limitação de recursos estatais na adoção de políticas sociais e de emprego compensatórias, que paralise o crescimento das manchas de pobreza absoluta (*Id. ibid.:* 26).

Neste trabalho, tem-se o entendimento de que o período denominado transição política brasileira, iniciou-se a partir do momento em que o regime militar não conseguiu se atualizar ou se reproduzir e que a fase de consolidação principiou com a posse do primeiro governo civil, após a ditadura de 1964. Nesse sentido, a transição deve ser lida na confluência de um conjunto de processos que se desenvolveram a partir e, simultaneamente, à erosão do regime burocrático-autoritário, tendo claro que, para realização desta análise, faz-se necessário configurar as forças sociais presentes naquele contexto histórico.

## **2 - Transição Política Brasileira: um exemplo de longevidade**

Com o governo Geisel (1974/1979), teve início no Brasil o processo de liberalização que se prolongou até o governo Figueiredo (1979/1985). Esse processo coincidiu com o declínio do ciclo de expansão econômica, iniciado em 1968 (representado pelo “milagre brasileiro”) e com o surgimento dos primeiros sinais da crise política. As raízes desse processo, segundo Germano (1994), podem ser encontradas na confluência dos seguintes pontos: crise do modelo econômico, adotado a partir de 1964; a ocupação do cargo de Presidente da República por um elemento da facção militar sobornista; o surgimento de divergências entre os segmentos da burguesia que apoiavam o regime e que passaram a compor com a oposição; crescimento e diversificação dos movimentos sociais.

Em relação ao modelo econômico implantado pelo Estado Militar, pode-se afirmar que representou uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que se deu sob a égide dos monopólios, expressando os interesses do capital internacional, nacional e das estatais.

Germano (1994), enumera três funções do Estado em formações capitalistas: a de legitimação, relativa à direção política e busca do consenso social; a coercitiva, referente ao domínio e uso de mecanismos repressivos e a econômica, que dá sustentação à acumulação do capital.

No Brasil, a intervenção do Estado na área econômica ocorreu a partir de 1930, intensificando-se sensivelmente durante o regime militar, sendo que a intervenção, nesta fase, abrangeu:

gestão da força de trabalho, aumento da sua capacidade extrativa ou de exação tributária, dispêndio de vultuosos investimentos em infra-estrutura e na indústria pesada, concessão de créditos, subsídios fiscais e favores a grupos empresariais [...], endividamento externo e interno (Germano, 1994: 72).

A redução da taxa de crescimento, o desagrado da burguesia com a intervenção do Estado na economia<sup>7</sup>, o fim do perigo de subversão e do comunismo começaram, a partir de 1975, a provocar sinais de rachadura no pacto entre os setores dominantes e a cúpula que implantou o regime de 1964, possibilitando assim a composição de alguns segmentos da burguesia com a oposição.

Em suma, o jogo político-burocrático e a crise social, em decorrência do declínio econômico, foram os dois planos básicos e distintos a partir dos quais se desenvolveu a política do governo Geisel. Foi nesse contexto que nasceu a política distensionista com todos os seus percalços – a questão das eleições diretas, a ação da linha dura, a tentativa de liberalização da imprensa sem o desmonte do aparelho repressivo, a crise econômica mundial, a formação das forças de oposição. No entanto, não impediu o prosseguimento da democratização conservadora pela via autoritária.

No clima desta reforma conservadora, a Presidência da República foi repassada à Figueiredo. Este assumiu com o aparato repressivo montado em

---

<sup>7</sup> A burguesia reivindicava, no entanto, apenas atribuir limites à ação do Estado.



sua essencialidade (apesar de extinto o Ato Institucional nº 5), em um momento em que a linha dura ascendia ao poder no âmbito da instituição militar, em que conflitos sociais e a crise econômica se agravavam consideravelmente, e com a tarefa de dar continuidade à política distensionista.

Segundo Diniz (1985), dois movimentos contraditórios marcaram o processo de abertura. De um lado, a supressão dos instrumentos legais de exceção e de outro lado, a criação de mecanismos coercitivos legais que objetivavam manter a liberalização sob controle do governo.

As reformas eleitorais são o aspecto de maior visibilidade do processo de reformulação da estrutura do regime. Na verdade, o governo buscava a partir do restabelecimento gradual do jogo democrático a legitimidade até então conferida pelo combate à subversão e pela política econômica. A eliminação dos instrumentos legais de exceção foi feita no sentido de enquadrar as forças de oposição nos limites da liberalização proposta pelo governo, e assegurar o crescimento das forças situacionistas.

Os resultados das eleições legislativas, no entanto, mostraram que as medidas previamente adotadas em 1974 não impediram o crescimento do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). A esta situação, o governo respondeu com as imposições postas pela denominada "Lei Falcão", que proibia propaganda política. Sob as restrições dessa Lei, realizaram-se as eleições municipais de 1976, que garantiram à Aliança Renovadora Nacional (ARENA) maior vantagem, sem contudo abalar o desempenho do MDB nas grandes cidades.

Face aos prognósticos de vitória do MDB nas eleições previstas para 1978, os estrategistas do governo resolveram adotar novas mudanças na legislação eleitoral. Em 1977, foi promulgado o “Pacote de Abril” que mantinha eleição indireta para governador de estado, via colégio eleitoral, mas com uma representação que privilegiava os municípios (A ARENA controlava os governos municipais, fortalecendo esta esfera em detrimento do legislativo estadual, cuja maioria era do MDB; o governo assegurava, assim, legalmente, o controle das eleições). Com relação ao Senado, instituiu-se a eleição indireta de um terço dos senadores e o restante, por via direta, através de um sistema de sublegenda. Com relação à Câmara, optou-se pelo retorno à proporcionalidade da população, fato que beneficiava a ARENA nos estados do Norte e Nordeste. Além disso, o *quorum* constitucional de dois terços foi reduzido para a maioria simples. Corroborando essas medidas, estava a “Lei Falcão”.

Diniz afirma que, até 1982, apesar de alguns insucessos, a estratégia liberalizante permitiu ao governo vantagens sobre a oposição. Contudo, a utilização de mecanismos que favoreciam o seu partido comprometeram a credibilidade de seus propósitos de liberalização, além de não conseguir expandir sua base eleitoral.

Por fim, a autora salienta que o bipartidarismo imposto pelo regime acabou criando uma polaridade que resultou desfavorável ao governo – o voto no MDB acabou se convertendo em voto de protesto ao sistema dominante. Considerando sua desvantagem eleitoral, em 1979 o governo instituiu o pluripartidarismo, objetivando fragmentar as oposições.

Os resultados da reforma partidária, no entanto, acabaram resultando no enfraquecimento do partido governista – Partido Democrático Social (PDS). Temeroso de perda significativa nas eleições de 1982, o governo impôs em 1981 o “Pacote de Novembro”. Dentre as medidas do Pacote, destacam-se: proibição de coligações eleitorais, obrigatoriedade de apresentação de candidatos próprios de cada partido, voto vinculado.

Essas medidas garantiram ao partido governista o controle do Colégio Eleitoral, responsável pela escolha, em janeiro, do presidente que sucederia Figueiredo, mas não impediu ganhos importantes da oposição na Câmara, e nos governos de dez estados.

Fernandes (1986:22-23) caracteriza esse momento histórico nos seguintes termos:

No caso brasileiro, o “desengajamento” dos militares do comando do governo e da chefia do Estado processou-se da pior maneira possível. Eles não foram derrubados; prepararam uma retirada estratégica da qual e sobre a qual mantêm um controle direto e quase intocável até hoje. [...] É mister, pois, que se diga: a ditadura militar sofreu uma derrota, mas é uma derrota que se caracteriza pela autopreservação. As forças conservadoras descobriram, pelo movimento das diretas, que a inquietação social campeava mais solta e mais forte que em 1964. Avançaram no sentido de uma *composição pelo alto*, respeitando o seu braço armado, já que, “em tempos de democracia”, ninguém sabe qual será a veneta do Povo...Uma retaguarda guarnecida por militares e, em especial, por militares saídos da aventura ditatorial, tisonados por ela e ansiosos por encontrar no “governo eleito”, em composição com antigos sócios civis à testa do poder e do comando de partidos importantes, uma sólida garantia de *transição prolongada*. O fantasma do “recrudescimento”, “olhe que os homens voltam”, etc., é um breque fenomenal, ao qual sucumbem as intenções radicais “responsáveis”. A própria esquerda do PMDB mostrou-se sensível aos efeitos letárgicos dessa fantasia e um *governo de transição sem rumo* obteve uma anuência britânica às suas circunvoluções (grifos no original).

O ano de 1974, portanto, sinaliza para muitos o início da “transição democrática brasileira”. Iniciou-se aí a verdadeira crise do regime autoritário, a qual levou os militares no poder a articular estratégias de preservação do regime, e permitiu que, progressivamente, se redesenhassem a reorganização das forças oposicionistas, os pactos e coalizões que redundaram nas eleições indiretas, graças à decomposição de forças situacionistas que migraram, em parte, para a aliança de oposição.

Em março de 1985, teve início o estágio intermediário do processo que ficou conhecido como Nova República e se constituiu no momento decisivo da transição brasileira, que caminhava, a partir de então, para a fase de consolidação.

### **3 - Nova República: em ritmo “for all”**

No contexto da profunda crise do regime militar, as forças contrárias à ditadura foram se ampliando numa frente que congregou setores conservadores, esquerda e grande burguesia. Após a derrota da Emenda Dante de Oliveira (que propunha eleições diretas para Presidente da República) no Congresso, formou-se a “Aliança Democrática” constituída da junção entre parte do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido da Frente Liberal (PFL). Tancredo Neves e José Sarney, presidente e vice, respectivamente, venceram as eleições no Colégio Eleitoral.

Em março de 1985, com a posse do vice-presidente Sarney, antigo aliado do regime militar, após a repentina doença e morte de Tancredo Neves,

iniciou-se a segunda fase da transição, constituindo-se assim o momento em que a transição política caminhava para a consolidação.

Acerca desse processo, assim se expressa Fernandes (1986: 28):

Mais que a eleição direta de um presidente, perdeu-se a oportunidade histórica única de usar o rancor contra a ditadura e a consciência geral da necessidade de *mudar profundamente* como o ponto de partida de uma transformação estrutural da sociedade civil e do Estado. E se ganhou uma mistificação monstruosa: a montagem política e ideológica de um *Frankenstein*, batizado de *Nova República* e trombeteado pela cultura de massa como uma “vitória do Povo na luta pela democracia (grifos no original).

Segundo Bresser Pereira (1989: 96), no início do seu mandato, Sarney tentou “*ser fiel ao pacto democrático, moderno e progressista, que por obra do destino o levara ao poder*”. Para o autor, a tentativa evidenciou-se: na busca de um discurso e prática política moderna e progressista, na manutenção de economistas progressistas no Ministério da Fazenda, no Banco Central e no Ministério do Planejamento, na definição, ao menos formal, de prioridade na área social; no novo tratamento à dívida externa; no início das privatizações; na eliminação dos mecanismos institucionais autoritários; no restabelecimento para eleições diretas para Presidência da República e na convocação da Constituinte.

No primeiro ano da Nova República, explicitaram-se os conflitos internos ao pacto democrático. Albuquerque (1989), afirma que o impasse em que se encontrava essa fase da transição no Brasil se desenhou num quadro de crise: crise de confiança na democracia – atribuiu-se à idéia de democracia uma série de propriedades positivas, desde o período da política de distensão,

esperando que por si só ela resolvesse todos os problemas do país – crise de governo e crise econômica.

Isto posto, afirma que o entendimento do impasse passa pela compreensão de algumas peculiaridades da transição brasileira, que ele arrola em argumentações acerca de três paradoxos: o do consenso – em três momentos sucessivos, expressos na campanha das Diretas, na mobilização em torno da doença de Tancredo Neves e no episódio do Plano Cruzado, o país mergulhou em uma ilusão de consenso, logo transformada em decepção; o do fracasso – relativo ao tipo de transmissão de poder por parte do governo autoritário (pacto), cujo sucesso se deu às custas da derrota dos movimentos populares, via rejeição da Emenda Dante de Oliveira e favorável à estratégia do Colégio Eleitoral; e o terceiro paradoxo, que é a própria Aliança Democrática – só foi viável porque não foi democrática, deu-se com um pacto sem participação popular.

O ingrediente que provocou a luta sucessória, instaurando a crise de governo, segundo Albuquerque, foi a constatação da interinidade permanente da Nova República. As conseqüências principais da subordinação da transição à luta pela sucessão foram o desequilíbrio no seio do grupo aliancista, após as eleições de 1986 (os dissidentes do regime não tiveram sucesso nas urnas) e a criação de um vácuo de poder.

Face a essas circunstâncias, a Presidência da República oscilou, de acordo com este autor, entre duas estratégias. Uma delas caracterizou-se por um processo de acomodação e indecisão. O Presidente só decidia quando qualquer atitude era melhor do que nada. Sua aparente indecisão era, na

verdade, uma tática de redução do custo de suas decisões – tática de “mixórdia” ou “síndrome de Figueiredo”.

A outra estratégia, Albuquerque (1989: 189) denomina consorciamento de interesses,

e consiste basicamente na aquisição *ad hoc* com o objetivo de formar bancada parlamentar ou facções de sustentação dentro dos colegiados partidários, em troca de benefícios materiais diretos proporcionado essencialmente pelo aparelho de Estado.

Tal como os governos do período ditatorial, o da Nova República em nada modificou os mecanismos referentes à adoção de medidas econômicas. Perpetuou-se o hábito de adotá-las arbitrariamente, mediante decretos-lei, sem qualquer negociação com o Congresso. Assim, manteve-se inalterado o expediente de legislar através de “pacotes econômicos”, inovado apenas pelo amplo recurso à propaganda.

O Plano Cruzado, implantado em fevereiro de 1986, foi o instrumento de combate à inflação proposto por José Sarney no início de seu mandato. Este consistiu na promoção de um “choque heterodoxo” congelando todos os preços.

Segundo Bresser Pereira (1989), esse plano alcançou sucesso no início e levou o governo a atingir altos índices de popularidade. Todavia, teve alguns erros na sua formulação que, somados aos erros na administração, o levaram ao fracasso em 1986.

Em função do fracasso do Plano Cruzado, em novembro de 1986 as crises econômica e financeira retornaram, acompanhadas da crise política, caracterizada pela queda de popularidade e de legitimidade do governo.

Os planos econômicos que o sucederam – Plano Bresser (junho de 1987) e Plano Verão (fevereiro de 1989) também fracassaram. Em virtude do fracasso de todos os planos de estabilização econômica propostos por Sarney, no início de 1990, a economia brasileira chegava às portas da hiperinflação.

Em um estudo, no qual realiza um balanço da Nova República, Fiori (1990) afirma que qualquer juízo acerca da transição política no Brasil envolve a análise dos conflitos embutidos no novo texto constitucional e na impotência econômica do Estado. Em relação à Constituição, aponta que é detalhista em alguns aspectos, moderna em outros, conservadora no que se refere à organização sindical e potencializadora de conflitos, ao propor mudanças do Estado e do sistema político.

Em relação à política econômica, o autor afirma que o governo da Nova República não foi eficiente, ou seja, foi incapaz de equacionar os problemas a curto prazo e de definir uma estratégia de retomada do crescimento, desbloqueando a estagnação econômica de toda a década.

Nos cinco anos do governo, de acordo com Fiori (1990: 140):

articularam-se, através de reformas ministeriais de curtíssimos e insustentáveis espaços de tempo, várias alianças, costuradas em torno de quatro modelos distintos – quando não excludentes – de política econômica, conduzidos, sucessivamente, pelos ministros Francisco Dornelles, Dilson Funaro, Luís Carlos Bresser e Maílson da Nóbrega.



Para o autor, a não ser no período do Plano Cruzado, o governo não conseguiu somar o apoio da opinião pública e das elites empresariais, à eficiência necessária à implementação de qualquer um desses quatro modelos. Nesse sentido, as várias políticas econômicas fracassaram, mostrando-se incapazes de solucionar o problema financeiro do setor público.

Sintetizando, Fiori afirma que:

coube ao governo Sarney e à "Nova República" conviver com uma difícil transição jurídico-política, profundamente afetada pela crise do Estado e o esgotamento da estratégia desenvolvimentista. Uma situação compartilhada, apenas em parte, com os demais países devedores da América Latina. Uma situação única, entretanto, na medida em que – no caso brasileiro – a crise da década de 80 desorganizou o mais bem-sucedido projeto de industrialização latino-americano alavancado por um Estado modernizante, ainda que cartorial, sustentado por uma esdrúxula e conservadora aliança liberal-desenvolvimentista, agora em processo de decomposição ou reorganização. Nesse ponto encontra-se a especificidade da transição democrática brasileira: ela coincide e interatua de forma extremamente complexa com uma crise de Estado orgânica, que sinaliza o possível esgotamento do projeto desenvolvimentista na forma em que foi concebido e sustentado a partir de 1930 no Brasil (*Id. ibid.*: 141).

De acordo com Fiori, a transição brasileira sem ruptura não foi orientada por essa visão, dado que faltou aos articuladores do processo (e aí o autor inclui Tancredo Neves) que não tiveram uma percepção clara da natureza da crise.

Crise que, nos anos 80,

maximizou e foi conseqüência, ao mesmo tempo, da contradição básica da estratégia desenvolvimentista da relação do Estado com o mercado, imposta

pelo compromisso assumido, já na década de 30, entre as várias e heterogêneas frações do nosso empresariado (*Id. ibid.:* 144).

Esse fator político, no ponto de vista de Fiori, fez da crise brasileira uma crise de Estado e, da transição, um processo lento de implosão do próprio Estado desenvolvimentista, mas de uma forma tal, que permitiu às empresas privadas sanearem suas finanças, tendo como contraface o “desajustamento” progressivo do setor público, fato que o levou à falência, e a autoridade político-econômica, à mais completa paralisia.

A crise do Estado, financeira e do modelo de desenvolvimento, abriu possibilidades para uma democratização, na opinião deste autor, assentada em idéias antiestatais. Compreende-se, assim, por que hoje elites empresariais se investem contra o Estado.

Diniz (1991), afirma que a implantação do modelo desenvolvimentista nos países latino-americanos se deu calcado no dinamismo do setor estatal, sendo que este modelo não só consagrou o Estado como condutor do desenvolvimento, como o exaltou como responsável pela correção de distorções e atenuador de desigualdades.

Face à crise, segundo a autora, buscou-se saída através da estratégia neoliberal. A reformulação da via do desenvolvimento, nessa perspectiva, deslocou para o mercado a centralidade antes atribuída ao Estado e o ator central do processo passou a ser o empresariado, principalmente o industrial.

Fiori reforça esta análise quando afirma que o empresariado brasileiro, ao atacar o Estado e impedir a sua reforma, revela a natureza da relação que

mantive ao longo de décadas. Relação que se restringiu a uma convivência instrumental e predatória.

Em síntese, o empresariado:

propõe liquidar o estatismo, o empreguismo, o cartorialismo e a corrupção, sem querer reconhecer que estas "obsessões" são suas ou nasceram de sua peculiar relação com o Estado, mantida durante as longas décadas do desenvolvimentismo (Fiori, *op. cit.*: 146).

Os empresários brasileiros tiveram importante papel na inclusão do tema da privatização na pauta política dos anos 90: todavia, não foram capazes de exercer a liderança do processo de mudança de modelo de desenvolvimento. A dificuldade de formação de uma coalizão capaz de sustentar a implementação do projeto neoliberal, de acordo com Diniz, prende-se aos problemas referentes à inserção da economia nacional no sistema internacional; às características estruturais de cada país e às características político-institucionais historicamente consolidadas.

Em suma, nesse contexto insere-se o início do governo Collor, eleito sem uma organização partidária nacional e com uma administração metamorfoseada de demagógica-messiânica em neoliberal.

#### **4 - Brasil Novo: delírios de um marajá**

Nos dias 15 de novembro e 17 de dezembro de 1989, respectivamente, em dois turnos, mais de 78 milhões de eleitores brasileiros votaram, para presidente, pela primeira vez, desde 1960. Apresentaram-se ao eleitorado 21

candidatos, dentre os quais: Ulysses Guimarães – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Leonel Brizola – Partido Democrático Trabalhista (PDT), Luiz Ignácio “Lula” da Silva – Partido dos Trabalhadores (PT), Mário Covas – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Fernando Collor de Mello – Partido da Reconstrução Nacional (PRN).

Segundo Oliveira (1992), a chegada das candidaturas Collor e Lula no segundo turno era indicativa da crise do Estado, ligada à sua incapacidade de desempenhar o papel que lhe havia cabido nas décadas precedentes. Os grandes partidos, os velhos políticos e as máquinas eleitorais foram derrotados nas urnas.

Oliveira afirma que só os candidatos que tinham um programa para enfrentar a crise conquistaram o eleitorado. O programa formulado por Lula, encarnado pelo PT, apresentava as condições e propostas para resolver a crise. Seu programa significava uma virada nos rumos do capitalismo brasileiro, mais precisamente um redirecionamento. Seu programa era estatal e apresentava proposta de ampliação do Estado.

O programa de Collor, no primeiro turno, insistiu na falência do Estado, mas a partir de uma crítica superficial, limitada apenas à questão dos marajás, das filas nos guichês da previdência. Ele prometeu consertar o Estado e colocá-lo a serviço dos “descamisados”. E como a política, de acordo com Oliveira, é o reino das aparências, o discurso “pegou”. Os descamisados (não só eles) votaram contra Lula, que parecia querer fortalecer o Estado ineficiente e depredador.

No segundo turno, com Lula como adversário, Collor foi pressionado pela grande burguesia e seu programa converteu-se em neoliberal, não perdendo contudo seu caráter salvacionista, demagógico e messiânico

Assim a fulminante trajetória da candidatura de Collor, sustentada por um partido criado para a ocasião, apoiada por políticos de direita, pela Rede Globo, a grande burguesia e os militares, apareceu como marginal no meio político e não representativa de interesse político ou econômico, residindo aí a sua força.

Os “descamisados” das cidades e do campo, a direita conservadora e uma boa parcela da classe média, temerosos quanto a uma vitória da esquerda, representada pelo PT, elegeram Collor à Presidência da República.

Em março de 1990, iniciou-se o governo Collor. Os índices de inflação, elevados, desde o final do regime militar, levavam o país às portas da hiperinflação e precisavam ser combatidos. Como no governo anterior, a medida adotada foi a imposição de um plano de estabilização econômica, denominado Plano Brasil Novo.

Este, porém, fracassou de forma irremediável, trazendo como consequência: a inflação e a recessão com seus efeitos imediatos, queda na produção industrial, desemprego e arroxó salarial, enfim, o agravamento da crise do Estado.

Com o processo de *impeachment*, Collor foi deposto e, segundo Oliveira, será lembrado como aquele que

Recebe, das urnas, um mandato messiânico, e da desfaçatez da Rede Globo e das gorjetas, “contribuições” da grande burguesia (há muito sussurradas e agora escancaradas pela CPI [Comissão Parlamentar de Inquéritos] e pela

Polícia Federal), um mandato destrutivo. Da sinergia dessas duas forças, obrigado a fazer milagres, leva ao paroxismo a crise do Estado brasileiro (1992: 12).

Ainda, conforme este autor, sua herança será:

A herança do marajá superkitsch não é, pois, propriamente dele. É de um período que ele, como ninguém, encarnou no grau máximo, como seu último exemplar. Longe de ser o primeiro presidente de um Estado moderno e renovado, Collor na verdade foi o último de um Estado falido, que sua pirotecnia e sua megalomania exibiram quase obscenamente. Por isso, ele será lembrado (*Id. ibid.*: 14).

## PARTE II

### A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Nesta parte, tendo como referência a temática em estudo, buscou-se caracterizar a discussão da democratização da educação no âmbito das CBEs. O que se pretende é sistematizar o que foi dito acerca da democratização da educação, das concepções de educação democrática defendida pelos educadores nesses eventos, relacionando-as com as discussões que se efetuaram no campo da política<sup>8</sup>.

Como vem sendo assinalado, a segunda metade da década de setenta foi marcada por mudanças nas relações Estado/Sociedade Civil. A idéia "do povo como sujeito" passa a se fazer presente no discurso de diversos atores sociais: da Igreja Católica, de grupos ecumênicos; de segmentos da intelectualidade<sup>9</sup> acadêmica e agrupamentos de esquerda. Iniciou-se, enfim, no final deste período a reordenação das forças oposicionistas.

---

<sup>8</sup> Canesin (1993) afirma que, quando se faz a análise de um dado fenômeno, é preciso historicamente configurar o contexto de forças em que ele foi produzido. "*Essas forças sociais sintetizam relações que se estabelecem entre as condições estruturais, enquanto possibilidades, e condições subjetivas ou representações presentes, num dado momento histórico*". Nesses termos, mesmo que se faça referência a um campo da política tem-se claro que "*não há uma instância das condições estruturais e outra da realidade política*" (1993: 39).

<sup>9</sup> O conceito de intelectual em Gramsci é delimitado a partir dos seguintes critérios: 1) a posição e o lugar que ocupam na estrutura social; 2) a posição e o papel que ocupam no seio do processo histórico (A expressão orgânico vincula-se ao primeiro critério e pode ser estabelecida em relação a classe dominante e a classe operária). Este autor afirma que: "*cada grupo social, nascendo sob o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e organicamente, um ou mais grupos de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não só no campo econômico, mas também no campo social e político*" (1978: 343).

Dentre os intelectuais orgânicos incluem-se os organizadores das funções econômica e hegemônica, que a classe dominante exerce sobre a sociedade civil, aqui inclusos os que trabalham em

Segundo Doimo (1995), em meados dos anos 70 e nos anos 80, a partir da leitura de Gramsci, segmentos da intelectualidade

descobrem o conceito de sociedade civil e o valor político do senso comum contra o lado perverso do chamado centralismo democrático. Na mesma trilha, segmentos de esquerda incorporam a "filosofia da práxis" e saem a campo para construir as "trincheiras" e as "casamatas" para a "guerra de posições", no lugar da "guerra de manobras", pouco antes implementada. Por sua vez a Igreja Católica, que desde o Concílio Vaticano II já sinalizara urgentes reformas internas ante os impactos da modernidade, abre-se para novas experiências organizativas e teológicas, soltando o brado da "autonomia" das organizações de base contra o avanço da racionalidade do Estado. Corroborando, surge um ecumenismo de perfil secularizado, de abrangência nacional e internacional, disposto a dar sua contribuição para experiências de "desenvolvimento participativo" no âmbito da sociedade civil (1995: 75 - 76).

De acordo com Manfredi (1980), Gramsci pode ser caracterizado como um autor que não se prende apenas à discussão do caráter de reprodução da ideologia dominante, mas que busca detectar como a mesma pode ser redefinida e desestruturada, a partir de perspectivas que se coadunem com os interesses das classes subalternas.

As análises de Gramsci, embora não seja um teórico da educação, chegaram ao estudo das instituições educacionais e à função dos intelectuais, dado que ele esteve basicamente preocupado com a função da ideologia no processo de conquista da hegemonia de uma classe sobre o restante da sociedade.

Essas discussões influenciaram toda uma geração de educadores, em especial os ligados à educação popular, que encontravam na discussão da



construção de uma nova hegemonia, e no papel do intelectual orgânico do proletariado, fundamento teórico para suas atividades. Assim, entende-se por que Gramsci foi tão revisitado em meados da década de 70 e na década de 80. Ele era o teórico que oferecia subsídios às reflexões acerca do papel da educação.

A influência marcante do pensamento de Gramsci é ressaltada no trabalho de Canesin (1993). Segundo a autora, as reflexões gramscianas redundavam na idéia de que o conhecimento se destinava a intervenção na realidade, fato que fez com que o mesmo subsidiasse discussões acerca da escola pública e organização sindical, nos anos oitenta.

Doimo (1995), afirma que a influência de Gramsci entre os educadores se deu a partir de uma releitura do populismo e de uma reelaboração sobre cultura popular. Além de Gramsci, a obra de Paulo Freire, segundo esta autora, também foi referência, nessa fase.

Durante o processo de reorganização das forças de oposição insere-se o surgimento de novas entidades e a reaparição de outras, como: a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); a Associação Brasileira de Imprensa (ABI); a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e entidades como o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Com a preocupação de interpretar e criticar a política educacional do regime militar os educadores passaram a se reunir em grandes eventos. A ANDE, ANPEd, CEDES e CEDEC começaram a promover, a partir de 1980, as Conferências Brasileiras de Educação.

Data de 1974, com o processo de distensão seguido de abertura política, o início do relaxamento das pressões exercidas contra os intelectuais brasileiros. Os debates referentes à política científica e os que se desenvolveram na área das ciências sociais passaram a ter repercussão para além da academia e dos institutos de pesquisa.

Essas discussões tornaram-se, então, parte integrante do debate político e os intelectuais transformaram-se em ator coletivo. Nesse momento, o papel desses indivíduos foi o de definir estratégias conjunturais. Constituíram-se em um “partido intelectual”<sup>10</sup>, de acordo com Pécaut.

Segundo Yamamoto (1997), com a reorganização das forças oposicionistas, a partir de meados da década de 70, retornou ao meio acadêmico a discussão marxista. No caso do campo educacional tratou-se de sua introdução.

Tais estudos refletem as condições de sua produção: de um lado, a formação teórica política forjada na militância, através das codificações dos manuais marxistas-leninistas utilizados na preparação de quadros e, de outro, a incorporação dos modelos teóricos em voga na academia, feita não raro sob a premência das exigências do alinhamento dos educadores nas lutas políticas do momento (1997: 38).

---

<sup>10</sup> Pécaut (1990), utiliza a expressão “partido intelectual”, no sentido de que *“este reúne uma faixa considerável das camadas cultas, é portador de crenças comuns, define estratégias conjunturais, tem seus líderes e adquire um caráter semi-organizado”* (1990: 260). Refere-se, no entanto, quando utiliza o termo, apenas à primeira fase da transição. Esse esclarecimento foi feito no sentido de distingui-lo do conceito de partido em Gramsci. Trata-se de conceitos distintos. Para uma discussão de partido em Gramsci cf. MACCIOCCHI, M. Antonieta **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. GRAMSCI, Antônio **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. GRAMSCI, Antônio. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1978.

Para o autor, a produção educacional desse momento agregou obras de cunho analítico e propositivo. Na sua opinião, as primeiras, circunscritas ou não ao referencial marxista, são qualitativamente superiores às segundas.

Assim, a partir de 1980, os educadores brasileiros deram início a realização das CBEs. Estas representaram a reorganização dos mesmos e compuseram, com outros eventos, um marco de resistência ao regime militar.

As temáticas das CBEs refletiram a conjuntura em que cada uma delas se realizou. Além do que refletem o deslocamento de enfoques e influência de novas concepções teórico-políticas no âmbito da produção educacional.

As CBEs I e II representaram um papel extremamente importante no bojo do processo de críticas ao autoritarismo, marcando um momento em que os educadores aliaram-se na luta pela democratização da sociedade e da educação indistintamente.

Passado o primeiro momento, no entanto, ou seja, a primeira fase da abertura, houve uma redistribuição dos educadores pelos diversos partidos de oposição. A intervenção política de Guiomar Namó de Mello, por exemplo, passou a se dar no âmbito do PMDB e de Moacir Gadotti, dentro do PT. Essa redistribuição marca dois aspectos: primeiro, uma significativa manifestação do engajamento político através de partidos políticos, e em segundo lugar, a divisão do meio intelectual em função de preferências partidárias, que significou na verdade, mudanças e/ou explicitação de posicionamentos político-teórico, novas proposições. As CBEs III e IV indicam essas transformações.

Em 1985, após a vitória de Tancredo Neves e Sarney no Colégio Eleitoral iniciou-se a Nova República. Essa foi marcada pelo continuísmo, não

só pelo tipo de aliança do início da segunda fase da transição, como também pela morte de Tancredo Neves, que acabou levando José Sarney, um legítimo representante do regime militar, à Presidência da República.

A Nova República, no plano político econômico, foi marcada pelos mesmos vícios do regime anterior. O governo editou um plano heterodoxo, sem consulta a nenhum segmento social. Nem os líderes do PMDB conheciam o teor das medidas econômicas até a edição do Plano Cruzado; contudo, foi esse partido que usufruiu, nas urnas, dos benefícios que a euforia inicial do plano provocou.

Após as eleições de 1986, com o fracasso do Plano Cruzado, a crise econômica, financeira e política se reinstalou. As eleições, além de tudo, demonstraram o caráter conservador dessa fase da transição através da composição de um perfil claramente de forças de direita na Câmara e no Senado.

Quanto ao Congresso, sua composição de 1985 a 1993, em termos percentuais era a seguinte: partidos da esquerda – de 6,5% passou para 17,7%; partidos de centro – de 41,8% passou para 28,8%; partidos de direita – de 30,0% passou para 48,1% na Câmara dos Deputados. No Senado Federal, os partidos de esquerda – de 3,0% passou para 7,4% ; partidos de centro – de 34,8% passou para 44,4% ; partido de direita – de 60,8% passou para 48,1%. Cabe assinalar que, na classificação da esquerda, estão incluídos o PT, PDT, Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Socialista Brasileiro (PSB); no centro, o PMDB e o PSDB; na direita, Partido da Frente Liberal (PFL), Partido trabalhista Brasileiro (PTB),

Partido Democrata Social (PDS), Partido Democrata Cristão (PDC), Partido Liberal (PL), PRN e Partido Popular (PP) (Meneguello,1994).

Os sucedâneos do Cruzado fracassaram e a crise agravou-se profundamente, de forma que o governo Collor assumiu em um período em que o país chegava às portas da hiperinflação. Eleito com um programa de cunho neoliberal e herdeiro das práticas políticas arcaicas, Collor, como seu antecessor, atacou a questão da crise decretando um novo plano econômico.

No contexto de crise da Nova República e de articulação em favor da consolidação da democracia, realizaram-se as três últimas Conferências Brasileiras de Educação, dessa nova série.

Pécaut (1990) afirma que, nessa fase da transição, a intervenção política dos intelectuais manifestou-se cada vez mais em nível dos partidos políticos entre os quais se redistribuiu a oposição. Alguns desses intelectuais tiveram um papel extremamente importante na atualização do programa do PMDB e na organização do PT, sendo que alguns passaram a figurar nas listas de candidatos às eleições.

Segundo o autor, nunca os intelectuais brasileiros haviam demonstrado seu engajamento político através da adesão a partidos políticos. Esse fato, na sua opinião, provocou divisões no meio intelectual, visto que em função das preferências partidárias expressavam-se mudanças de atitudes quanto à esfera política. A volta ao regime civil, a vitória da oposição nas eleições de 1982 em vários estados, a participação de vários intelectuais nessas administrações, o encaminhamento das discussões acerca da Assembléia Nacional Constituinte marcaram esta mudança.

Pécaut (1990) afirma que o restabelecimento da democracia expôs três fenômenos: uma diferenciação das camadas cultas, expressa pelo distanciamento entre uma elite administrativa e um quadro de profissionais liberais em descenso social; mudanças na lógica de ação dos profissionais, após a ditadura e crise de referências políticas, a partir das quais os intelectuais definiam sua identidade ao mesmo tempo que elaboravam uma representação da sociedade como um todo.

Em suma, as CBEs III, IV, V e VI refletiram todas as transformações que se deram no plano político; conseqüentemente, apresentaram-se de forma diversa das duas anteriores. Se nestas havia um certo grau de consenso, as subseqüentes marcaram-se pelo confronto de posições e projetos de educação e sociedade diferenciados.

## **1 - A contestação do autoritarismo (I e II CBEs)**

**A I Conferência Brasileira de Educação** realizou-se em um momento político em que os educadores combatiam o autoritarismo do regime militar, bem como suas políticas para a educação. Nesse sentido, nada mais condizente com esta perspectiva e a conjuntura do que privilegiar a temática **POLÍTICA EDUCACIONAL**.

Com esse evento, os educadores expressaram a urgência de se criarem canais de participação, tendo em vista a necessária participação dos mesmos nas decisões acerca das políticas educacionais. Mais do que tomar a palavra ao Estado autoritário afirmaram a necessidade de, reconhecendo a pluralidade

de idéias, buscar consenso em torno de alguns objetivos que fortalecessem a organização dos mesmos.

A I CBE realizou-se em São Paulo, no período de 31 de março a 3 de abril de 1980, sob o tema POLÍTICA EDUCACIONAL.

A comissão coordenadora do evento constituída dos educadores: Guiomar Namó de Mello, representando a ANDE; Jacques R. Velloso, pela ANPEd; Luiz Antônio Cunha, pelo CEDEC e Moacir Gadotti, em nome do CEDES, expressaram no manifesto aos participantes aquilo que seria a tônica da I CBE:

Nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática que esteja de fato comprometida com os interesses da maioria do nosso povo e não apenas a serviço de elites econômicas e culturais. Cremos ainda, que podemos afirmar, em nome de todos aqui presentes, que essa educação só poderá ser feita sob os alicerces de um Estado que tenha a democracia como fundamento [...] Precisamos criar canais de participação para que as decisões educacionais deixem de nos ser impostas [...] Para conseguirmos participar das decisões da política educacional, não será suficiente tomarmos a palavra ao Estado autoritário. É mister aprender a compartilhá-la com maior número de pessoas possível [...] É sempre bom lembrar que nós, educadores-educandos, fomos formados por instituições autoritárias. O autoritarismo contra o qual lutamos está fora, mas também está dentro de nosso meio, como força escondida mas também ativa. [...] Educando e nos reeducando, reaprendendo a educação, em suma, estaremos dando um grande passo adiante na construção de uma educação democrática em nosso país (Anais da I CBE, 1981: 9 - 10).

A perspectiva de educação democrática, apontada no Manifesto da I CBE, parte da premissa de que a educação deve se destinar às camadas populares, atendendo aos interesses destes setores. Com este enfoque, a concepção de educação aproxima-se da reivindicação gramsciana de busca

de uma cultura proletária autônoma, que possibilitasse a construção da hegemonia dessa classe, mesmo quando não houvesse ocorrido a tomada do poder do Estado.

Um outro ponto que merece destaque refere-se ao conceito de participação. Sua presença no Manifesto reforça a afirmação de Rodrigues quanto à centralidade do conceito na discussão da democratização da educação nos anos 80:

O conceito fundamental é o conceito de participação, isto é, a democratização vai acontecer quando a participação nos processos decisórios no âmbito da Escola ou do próprio Sistema Educacional sofrer a participação de outros elementos que hoje estão excluídos deles (1983: 45).

O Manifesto traz a idéia de que a aquisição de crenças e predisposições democráticas pode ser contagiosa, e aborda a dificuldade de constituição de comportamentos democráticos. O primeiro aspecto evidencia-se na crença de que sob um Estado democrático a educação democrática se efetivaria *“uma educação democrática [...] só poderá ser feita sob os alicerces de um Estado que tenha a democracia como fundamento”* (Anais da I CBE, 1981: 9).

Esse argumento, se tomado literalmente, pode conduzir à idéia de que a democratização se daria em etapas: primeiro se democratiza o Estado e depois, as demais instituições. Todavia, é mais apropriada a interpretação que parte da premissa de que a democracia política é fundamental em um processo de transição política rumo a uma democracia social e econômica (embora não a garanta). Em outros termos, a emergência de padrões de autoridade democrática no plano político pode vir a se estender a outras áreas de atividade.



Quanto à dificuldade de constituir padrões de autoridade e comportamentos democráticos, era explícita a convicção de que a neutralização de elementos autoritários, o fomento de práticas democráticas e a criação de instituições democráticas garantiriam a consolidação da democracia. Evidencia-se assim uma posição antiautoritária e a defesa de uma nova cultura política.

Para conseguirmos participar [...] não será suficiente tomarmos a palavra ao Estado autoritário. É mister aprender a compartilhá-la com o maior número de pessoas possível [...]. O autoritarismo contra o qual lutamos está fora, mas também está dentro de nosso meio, como força escondida mas também ativa (Anais da I CBE, 1981: 10).

A I CBE impôs-se como uma instância de resistência tanto pela crítica à política educacional autoritária, quanto pela crítica ao Estado erigido pós-64. Caracterizou-se, ainda, pela demarcação do compromisso com a construção de uma educação para as maiorias e correspondeu à necessidade dos educadores se organizarem, enquanto categoria para defenderem seus interesses, bem como refletirem sobre sua prática.

A partir desta CBE e da 32ª Reunião Anual da SBPC, a educação se tornou tema dos debates como há anos não acontecia. O ponto central dos debates foi a análise ideológica da educação em duas vertentes: uma que se sustentava na teoria da escola, enquanto aparelho de reprodução de classes e outra, que enxergava a educação como espaço político.

As discussões efetuadas pelos adeptos dessas correntes vincula-se diretamente à temática em estudo, visto que em função do papel que se atribui à escola, em cada uma das duas vertentes, se confere ou não, importância à

discussão da democratização da educação. Em outros termos, a definição da escola, enquanto aparelho de reprodução de classe, acaba por levar à sustentação de um discurso contrário à expansão da escolaridade obrigatória a todos, um dos aspectos da democratização da educação. A vertente que define o papel político da escola, ao contrário, reafirma a defesa da educação pública como fortalecimento da cidadania, base de uma sociedade que se quer democrática.

No simpósio **Quantidade Versus Qualidade no Ensino de 1º Grau**, coordenado por Guiomar Namó de Mello, a discussão centrou-se sobre a melhor forma de compreender e propor alternativas de ação relativas a quantidade e qualidade do ensino de primeiro grau, tendo em vista um projeto de democratização da educação. Fizeram parte do simpósio, enquanto expositores, Celso de Rui Beisiegel, Gerusa Gomes de Barros e Silva e Pedro Demo.

Beisiegel propôs a defesa da democratização do ensino, em contraposição às críticas feitas tanto por representantes do pensamento conservador, quanto por representantes de posicionamento mais radical, classificação atribuída aos que vêem a escola como aparelho de reprodução ideológica.

O processo de democratização do ensino, entendido como busca de extensão de maior tempo de escolaridade a um maior número de cidadãos, no seu ponto de vista, deveria ser compreendido a partir de um amplo contexto, que incorporasse as discussões da área educacional e as questões referentes às transformações postas pelo advento da modernização da sociedade.

Segundo Beisiegel, o processo de democratização do ensino trouxe uma situação de crise ao sistema escolar. Crise esta, de muitos aspectos: cresceu a rede de escolas, em grande parte mediante improvisação de recursos; diversificaram-se os quadros e as tarefas, com conseqüente burocratização e começou a ocorrer a inadequação entre os conteúdos transmitidos e as expectativas e necessidades da clientela.

Essa situação do ensino brasileiro, no seu ponto de vista, abriu precedente para dois padrões de crítica: uma de caráter conservador, sintetizada na idéia de que

a escola perdeu a qualidade, deteriorou-se, está enferma, portanto é necessário reconquistar os padrões de qualidade que essa escola teve no passado. Repetindo: é necessário reconquistar o que foi perdido, é preciso voltar aos padrões de excelência que a escola tinha e perdeu (Beisiegel, 1981: 129).

Beisiegel contrapõe-se a essa análise, mostrando que a escola mudou, que a velha escola seletiva para uma minoria transformou-se, por força das reivindicações populares, numa escola aberta a todos. Em suma, coloca que essa crítica está voltada para o passado, assentada em padrões de qualidade de uma escola já superada.

A outra crítica, segundo Beisiegel, elaborada por segmentos mais radicais rejeita a democratização do ensino, afirmando que esse processo só serviu para modificar o padrão de expressão das desigualdades; em outras palavras, a extensão das oportunidades educacionais e a mudança formal do sistema de ensino não produziu conseqüências na situação de classe, mas consolidou a desigualdade – hoje a exclusão opera-se por processos menos

transparentes – e a afirmação de que a expansão do ensino levou à ampliação da ação ideológica, desenvolvida pelo sistema escolar.

O autor reconhece que essa é uma crítica bem elaborada, mas a rebate nos seguintes termos: a ação pedagógica não se esgota na inculcação ideológica. Fala da necessidade de realização de pesquisas acerca da natureza deste processo em escolas brasileiras; aponta os benefícios, para a classe trabalhadora, da extensão da escolaridade obrigatória, critica os que consideram que as transformações devam ser feitas primeiramente na sociedade, para depois atuar no âmbito da escola.

Finalizando a discussão, Beisiegel propôs o reexame da velha dicotomia qualidade *versus* quantidade, assinalando que não houve perda de qualidade, visto que não há qualidade se a referência for um ensino para minorias.

Diz o autor que, *“não se pode pensar em qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos. O ensino ganhou qualidade, na medida em que se abriu tendencialmente à totalidade da população”* (op. cit.: 134).

Das observações acima, deve-se reforçar que o autor não se limitou às críticas. Centrou suas reflexões na necessidade de alargar as oportunidades educacionais, um dos aspectos da democratização da educação, e fez uma defesa da eliminação da velha dicotomia qualidade *versus* quantidade.

A intervenção de Silva, da Secretaria de Educação do Estado do Pernambuco, centrou-se na discussão da questão da quantidade e qualidade no ensino de primeiro grau no referido Estado. A autora colocou como importante descobrir que qualidade era desejada pelos que estavam sendo (e

seriam) atendidos pela escola. Nesse sentido, relatou a experiência da Secretaria de Educação de Pernambuco através do planejamento participativo, do qual participavam profissionais do ensino, pais e alunos. Assinalou, dentre os problemas da má qualidade do ensino, os referentes à formação do professor; o currículo; a padronização e massificação dos serviços educacionais, a partir de uma expansão quantitativa em detrimento da qualidade; a administração escolar centralizada e a ausência de metodologias adequadas.

Para Silva, a superação da perda da qualidade do ensino, quando se tem como projeto a democratização da educação, vincula-se à vivência dos princípios democráticos no dia-a-dia da educação, a partir da autonomia da escola para lidar com as expectativas e possibilidades dos alunos e das famílias.

Registrou, por fim, que a qualidade de ensino, exigida pelos participantes do planejamento educacional, proposto pela Secretaria de Pernambuco, vincula-se efetivamente à posse de condições básicas de existência, ou seja, à melhoria da qualidade de vida.

A exposição da autora colocou em relevo a reciprocidade entre quantidade e qualidade no ensino e, a partir desta, a tradicional explicação da queda da qualidade, em função da expansão da oferta de escolaridade. Esse aspecto remete aos propósitos do simpósio: pensar em como transformar essa quantidade em uma qualidade nova, e comprometida com as camadas populares.

Demo, expositor no mesmo simpósio, afirmou que os problemas de qualidade do ensino não se limitam ao primeiro grau, mas aos outros graus de

ensino também. Enfatizou que os parâmetros de discussão da qualidade do ensino apresentam-se de forma distorcida, que os educadores e técnicos, enquanto grupo de classe média e alta, colocam exigências qualitativas que estão acima da qualidade esperada pela população, e de sua capacidade de resposta, fato que corta as chances de sucesso da mesma. O autor ilustrou esse posicionamento, a partir da questão da proliferação do ensino superior, e com a discussão da avaliação dos programas de mestrado. Para Demo, quando se limita o financiamento às pesquisas apenas aos grandes centros, sob o argumento de que essas têm qualidade, favorece-se o imperialismo cultural de certas regiões e não se permite o aparecimento de outros centros. Com relação ao ensino superior, especificamente as escolas isoladas, afirmou que essas se revelam como a única chance de determinadas pessoas terem acesso a esse grau de ensino. Neste sentido, é toda qualidade que podem alcançar, ainda que dentro de parâmetros modestos.

Finalizando, acentuou que o grande problema da educação é quantitativo e que a qualidade da educação é um fenômeno cultural. Nesse sentido, uma educação de qualidade seria aquela que realiza a perspectiva contida no seguinte conceito de cultura *“aquilo que dá as condições de autodefinição da comunidade, que possibilita a caracterização de sua subsistência, e, sobretudo, o momento característico da vida comunitária, participativa e democrática”* (1981: 139). Em suma, uma educação que atenda às necessidades daqueles que dela precisam, porque, na sua opinião, quem sabe da necessidade, é o necessitado.

O posicionamento de Pedro Demo quanto ao alargamento das oportunidades de escolarização, sem críticas ao processo de expansão, abre

precedente à idéia de que, às camadas sociais desfavorecidas, qualquer tipo de expansão serve, além do que não discute a mistificação de que os conceitos de qualidade e quantidade são dicotômicos.

No âmbito das discussões desenvolvidas na I CBE, a luta pela universalização do ensino público e pela extensão da escolaridade obrigatória ganhou espaço entre os educadores ligados à educação popular. Esse posicionamento, no entanto, não era consensual.

Nessa área havia, pelo menos, duas concepções acerca de educação popular: uma que considerava como educação popular somente as atividades que ocorriam no bojo do movimento popular, ou seja, as propostas de educação feita *pelos* e *para* as camadas populares, e outra, que pensava a educação popular como a ministrada *pelo* Estado, ou seja, considerava como educação popular toda e qualquer experiência em educação que se destinasse às classes populares.

Nesse sentido, vale registrar, no simpósio **Perspectivas Teóricas da Educação Popular**, as intervenções feitas por Luís Eduardo W. Wanderley, Vanilda Paiva, Carlos Rodrigues Brandão e Regina Rocha.

Paiva, coordenadora do simpósio, iniciou sua intervenção colocando que o objetivo do simpósio era tratar de problemas teóricos relativos à educação popular. A autora colocou em pauta a questão do Estado e a educação popular. Afirmou que a aceitação do conceito de educação popular, enquanto educação que ocorre no bojo do movimento popular, não deve impedir a percepção de que a mesma não se restringe a isso. Pontuou que a resistência a um conceito mais amplo se prende a dois fatores: um, ligado às leituras relativas à função de reprodução da escola e outro, referente às

características do regime político implantado no Brasil pós 64. Assim, o Estado e sua educação passaram a ser vistos como algo a ser combatido pela sociedade.

Paiva assinalou que essa perspectiva não leva em conta o espaço da contradição dentro do próprio aparato do Estado, não vendo desse modo que a escola não oferece apenas a ideologia dominante aos seus alunos, e mais ainda, que a reprodução não é função e nem característica privativa da educação.

Para a autora, a classe trabalhadora não rejeita a universalização e extensão do ensino público; muito pelo contrário, essa tem sido uma de suas reivindicações e, nesse sentido, as organizações da sociedade civil têm um papel importante a desempenhar – conseguir mais e melhor educação.

Considerando fundamental uma conceituação abrangente de educação popular, que valorize a luta pela extensão da educação, Paiva propôs algumas metas ao movimento popular, no que concerne ao Estado: reivindicar a ampliação e melhoria da qualidade do ensino e o financiamento de atividades educacionais propostas por organizações da sociedade civil.

Finalizando sua intervenção, a autora enfatizou a defesa da escola pública, gratuita e o papel do Estado. Chamou a atenção para os riscos da apropriação e reconversão da argumentação contrária à atuação do Estado em educação, por parte de segmentos católicos ligados ao ensino privado, já que o movimento popular no Brasil se organizou em meados de 70, com o apoio de setores da Igreja Católica.



Wanderley iniciou a discussão constatando que a sociedade civil adquiriu uma dinamização intensa, no início dos anos 80, e que esta foi colocando elementos novos no sentido da democratização da sociedade.

Em seguida, o autor apresentou sua concepção de educação popular: *“como uma primeira aproximação, vamos entender legitimamente por educação popular aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe”* (1981: 262). Nesse conceito, colocou como educação popular, as experiências propostas *pelas e para* as classes populares, incluindo na segunda forma, o Estado.

Com relação ao Estado, Wanderley afirmou que, mesmo em consequência de uma obrigação inerente às suas funções, tem atuado através de campanhas e da criação de sistemas educativos no atendimento da população. Pontuou que as iniciativas oficiais, na área de educação de jovens e adultos, têm sido criticadas e que as iniciativas da sociedade civil vêm sendo cerceadas e controladas. Face a essa situação, afirmou que duas questões se impunham: a primeira relativa à garantia do ensino público e universalizante, e a segunda, referente às possibilidades de setores da sociedade civil controlar o Estado e utilizar a educação em favor dos seus interesses de classe.

Dando prosseguimento à sua intervenção Wanderley colocou, enquanto questão, se a democracia fazia parte dos interesses das classes populares e quais seriam seus efeitos na educação popular.

O autor enfatizou a existência de um grande debate acerca da questão da democracia, enquanto mero estabelecimento de direitos civis, e quanto à sua relação com as instituições liberais. Afirmou que as forças progressistas e as esquerdas latino-americanas sempre refugaram a democracia burguesa,

considerando-a uma farsa e uma ilusão. Esse entendimento, no seu ponto de vista, derivou de uma tradição autoritária, em consequência de uma supervalorização do papel do Estado e da participação, da estratégia de transformação social adotada e da leitura dogmática dos clássicos.

Para Wanderley, a discussão sobre democracia na América Latina, a partir dos anos 80, passou a ser feita na perspectiva de que "*certas conquistas da democracia liberal são patrimônio de toda a humanidade e necessitam ser garantidas e ampliadas para todos os setores da população*" (Id. *ibid.*: 264).

Wanderley afirmou que a missão da educação popular é a de uma educação democrática que se concretiza numa educação para as massas, objetivando o estabelecimento da democracia, enquanto forma de vida, visto que a mesma significa justiça social.

O autor, utilizando das análises de Weffort (1979), afirmou que, no Brasil, tanto os liberais quanto as esquerdas sempre temeram a estruturação da sociedade civil, contribuindo assim com o estabelecimento de formações autoritárias, ou seja, suas posturas políticas relativas a ordem institucional sempre estiveram centradas no Estado.

Na verdade, a tendência a concepções meramente instrumentais da democracia (e finalmente da política) é uma das heranças mais funestas recebidas pelos agrupamentos políticos que se formaram depois da revolução de 30. Para a esquerda, como para os liberais, as normas da Constituição sempre valeram menos como normas políticas, ou seja, como normas em si mesmas valiosas porque definiam o campo de expressão da cidadania, que como simples mecanismos de expressão de interesses. Instrumentos, portanto, e sempre passíveis de um juízo imediatista de eficácia, segundo servissem, melhor ou pior, a determinados interesses econômicos ou sociais ou aos interesses de exclusividade de poder de algum partido ou facção (*apud* Wanderley, *op. cit.*: 266).

Segundo Wanderley, a educação popular pode ser um instrumento eficaz na construção do processo democrático, a partir do fortalecimento dos movimentos sociais. Nesse sentido, apontou a necessidade das classes populares lutarem pela criação, garantia e/ou extensão de espaços democráticos que garantam a existência da cidadania. Afirmou, ainda, que se fazia necessário a proposição de uma "*direção intelectual e moral*", que repusesse a discussão acerca de uma nova concepção de homem, de vida e de democracia. Apontou a necessidade de vitalizar os movimentos populares e elaborar novas formas de representação política. Por fim, sugeriu que uma educação de caráter democratizante deve atuar em dois âmbitos: na educação para as grandes massas e na formação de quadros de lideranças populares.

Do exposto, não se deve inferir que o autor esteja propondo uma desvinculação em definitivo com o Estado. Em várias passagens, evidenciam-se críticas à sua configuração e ação, mas o centro da discussão assenta-se na idéia de democracia, enquanto fundamento de justiça social. Nota-se também uma preocupação com os movimentos sociais, no sentido de consolidá-los, bem como as práticas democráticas.

O autor confere à democracia e aos seus efeitos na educação, conforme já foi dito, uma centralidade na discussão. Trata-se evidentemente da educação popular, mas em uma perspectiva ampliada, ou seja, não negando a ação do Estado. Nesses termos, reconhece que a escola pública, enquanto conquista da classe operária no mundo ocidental, deve ser ampliada, universalizada e neste sentido aproxima-se da proposição de democratização de educação que vem sendo sistematizada.

A participação de Brandão aconteceu através da leitura de sete poemas de militância pedagógica, através dos quais assinalou uma compreensão de cultura popular, de educador, de trabalho político de classe e da finalidade da educação popular. Reuniu, enfim, idéias acerca do trabalho concreto do educador em educação popular, junto à prática política de classe.

Rocha fez um histórico das práticas populares na década de 70 e apresentou o ponto central das discussões nessa área, a questão do poder. Mostrou como o exercício de poder em trabalhos de educação popular pode possibilitar ou impedir novas formas de conhecimento e de um novo tipo de poder. Para a autora, o que distingue o trabalho em educação popular de outras práticas sociais são os objetivos da mesma, num campo distinto dos campos em que se dão outras frentes de lutas: daí, a necessidade de definir com clareza o trabalho que a educação popular tem a realizar.

Em suma, o simpósio discutiu questões teóricas referentes à educação popular, situações concretas de opções nesta área e a introdução da figura do Estado, enquanto responsável por promoção de educação popular. Ficou claro que existiam posicionamentos diferenciados acerca de quais iniciativas, em termos de ensino, poderiam ou não ser consideradas como educação popular. Esses posicionamentos, referentes à definição de educação popular, ancoravam-se numa determinada leitura dos reprodutivistas e acabavam por encaminhar postulações contrárias à expansão da oferta de oportunidades educacionais à população, um dos aspectos da democratização da educação.

A **II Conferência Brasileira de Educação**, realizada em 1982, ano em que se realizaram eleições diretas para os cargos do legislativo e para os governos dos estados, representou o fortalecimento da organização dos

educadores e a continuidade das articulações em prol do fortalecimento da democracia. Aconteceu em um momento histórico em que se reconhecia a proximidade do fim do autoritarismo e gestação das condições de construção de uma sociedade democrática. Os educadores a promoveram enfatizando a articulação entre organização e propostas de ação, sob o tema geral **EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS NA DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE.**

A II CBE realizou-se em Belo Horizonte e teve a comissão coordenadora composta por Lisete R. G. Arelaro, representando a ANDE; Glaura V. Miranda, pela ANPEd; Rosa M. T. Ferreira, em nome do CEDEC e Ivani Pino, pelo CEDES. A exemplo da anterior, no manifesto aos participantes, efetivamente apareceu o propósito de construção de uma educação democrática, tendo como eixo a luta pelo acesso ao ensino público, não apenas no que se refere a oferta de vagas, mas também às condições reais de ensino-aprendizagem.

Em 1980, parecia um desafio a idéia de realizar um encontro nacional de educadores em que o interesse pela construção de uma educação verdadeiramente democrática fosse o elo comum dos que dela participassem. Em 1982 a realização da II CBE representa o fortalecimento e a continuidade da articulação de segmentos da sociedade civil na luta pela efetivação da educação democrática.

Ao encerrarmos a I CBE reconhecíamos que havíamos conseguido um progresso considerável na superação da crítica meramente ideológica da educação. Esse progresso consubstanciou-se na tentativa de entender a educação como parte do movimento da sociedade brasileira concreta. E esse entendimento foi o que nos permitiu perceber a ligação entre aspectos até aquele momento tidos como exclusivamente pedagógicos e práticos, agora com o sentido político da ação educacional [...]

Vemos hoje com mais clareza que, naquele momento, as condições não eram suficientes para acelerar o processo de mudança na obtenção de propostas concretas e acabadas; mas o passo dado no sentido da organização foi o

resultado prático que possibilitou planejar a II CBE com ênfase nas propostas de ação e na articulação dinâmica entre ambas: organização e ação.

É exatamente este o novo desafio histórico: ao mesmo tempo que reconhecemos estar no final de um ciclo em que o autoritarismo, o mandonismo e a falta de oportunidade de participação popular prevaleceram, é neste mesmo momento – e como fruto da nossa ação cotidiana de resistência, de protesto, de inconformismo – que são gestadas as condições para a construção da nova sociedade democrática.

[...]1982 é para os educadores o ano da educação pública e gratuita. [...] A luta pelo direito fundamental de acesso à educação e ao ensino, sem privilégios e discriminações, deve ser o motor e a razão do fortalecimento das nossas organizações. [...] como uma reivindicação que tem suas raízes na consciência e mobilização cada vez mais amplas das camadas exploradas da população. População essa que a cada dia amplia sua reivindicação do direito de participação social. A luta por essa participação inclui, especificamente, na área educacional, o direito ao acesso ao ensino público. Mas este direito não significa apenas a oferta de vagas e a existência de instalações escolares, mas principalmente, reais condições de ensino aprendizagem (Anais da II CBE, s/d: 9).

O conceito de educação democrática ampliou-se no Manifesto da II CBE. Além do alargamento das oportunidades educacionais, os educadores passaram a apontar a necessidade de revisão das condições de ensino-aprendizagem. Redefiniu-se, nesse sentido, o papel dos profissionais da educação em busca de um ensino que atendesse aos interesses reais dos alunos provenientes das camadas populares e propôs-se uma organização nova aos conteúdos, bem como novas metodologias.

A II CBE teve de peculiar, como acentuou a comissão organizadora, o objetivo da superação da crítica e a ênfase em propostas de ação e organização. O evento pode ser caracterizado, portanto, como um momento de crítica e de propostas de ação, mesmo que incipientes, no bojo das mobilizações sociais em favor da construção de uma sociedade democrática.

Na solenidade de abertura da II CBE, além da apresentação do “Manifesto aos Participantes”, foi lido, por Carlos Roberto Jamil Cury, um documento comemorativo do cinquentenário do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Na mesma solenidade, Guiomar Namó de Mello, uma das representantes do grupo que criticava os reprodutivistas, fez a leitura de um documento escrito por Paschoal Lemme.

Nesse pronunciamento, Lemme apresentou dados oficiais relativos às políticas do regime autoritário: concentração de renda agudizada, crescente miserabilidade da maioria da população e um caótico quadro educacional. Criticou de forma contundente a tranqüilidade com que as autoridades apresentavam dados referentes à educação pública e as controvérsias, na sua opinião, absurdas, quanto às prioridades que se deveriam dar a certos níveis de ensino, em detrimento de outros. Defendeu o ensino superior gratuito e a necessidade do MEC repensar a política de financiamento do mesmo, além de repensar as suas próprias funções.

Com relação aos educadores, teceu críticas aos que se prendiam às abordagens do caráter reprodutivista da escola. Na sua opinião, essa perspectiva nada trouxe de produtivo e mobilizador em relação à solução dos problemas educacionais, contribuição esta esperada pelo povo. Em suma, criticou duramente os “sociólogos” adeptos da teoria reprodutivista como desmobilizadores da luta em favor “democratização do ensino”.

Finalizando, colocou como auspiciosa a mobilização da sociedade civil, sobremaneira a organização dos profissionais do ensino, e a consciência, cada vez mais clara, entre estes, de que só se constrói uma educação democrática numa sociedade também democrática.

As observações acima retomam as críticas ao caráter meramente reprodutivista atribuído à escola, e são extremamente significativas porque partiram da figura emblemática de Paschoal Lemme. Note-se que, no último parágrafo, o autor retoma a idéia de que em uma sociedade democrática a educação democrática pode ser construída. Não aparece, no entanto, de forma explícita a qual tipo de democracia se refere.

A temática democratização da educação foi abordada no simpósio **Educação e Participação Popular**, coordenado por Maria Malta Campos, mais especificamente em “Participação Popular na Escola: as Estratégias de Luta pelo Acesso e Permanência”. Compuseram a mesa, além da coordenadora, Maria Floripes N. da Silva, Eder Sader e Marília Spósito.

A participação de Maria Floripes N. da Silva, representante de uma Associação de Pais e Mestres (APM), foi o relato de sua experiência na luta por escola e pela ampliação da participação da comunidade na mesma.

Eder Sader fez um retrospecto das transformações que o sistema brasileiro de ensino foi sofrendo ao longo dos anos, apontando como era a atuação do profissional da educação. Assinalou que, no decorrer dos anos 70, grupos de educadores vincularam-se ao movimento de educação popular, passando a ter uma compreensão da educação enquanto processo global. Falou do impacto das formas organizativas da população sobre o sistema educacional e a realidade social do país. Enfatizou que, à medida que a população assumia a organização e a luta em torno de objetivos por ela definidos, ocorria uma transformação da escola e das outras instituições, mas que o processo de aprendizagem não pode substituir o ensino formal.



No simpósio, Spósito afirmou que na década de 80 a luta pelo acesso à escola deveria ser recuperada. No seu entendimento, a luta popular em prol da democratização da educação era desconhecida por grande parte dos educadores e grupos sociais, que não viam a escola enquanto conquista. Esta situação devia-se, segundo a autora, a um suposto conformismo das classes populares e à fragilidade e inoperância da sociedade civil.

Segundo a autora, as manifestações dos setores populares têm um significado muito importante, dado que são essas mobilizações que obrigam o Estado a realizar intervenções, ou seja, adotar políticas de caráter mais social. O Estado, na verdade não se mobiliza, “naturalmente”, porque seus investimentos concentram-se nas áreas ligadas à acumulação do capital.

Spósito afirmou que a década de 50 foi rica em termos da criação de organizações das classes dominadas reivindicando água, rede de esgoto, luz elétrica e criação de escolas. Viviam-se as lutas que as brechas da democracia populista oferecia. Os movimentos sociais, mediante a Sociedade de Amigos dos Bairros (SABs) ou Comissões de Moradores, incorporaram a luta pela expansão do ensino de forma bastante expressiva.

Em sua intervenção, Spósito refez o percurso dessas lutas populares em prol do ensino público em São Paulo, na década de 50, bem como seu processo de expansão, em nível ginasial e elementar.

Esta autora, na conclusão de sua intervenção, colocou uma questão fundamental, qual seja, a impossibilidade de se discutir a qualidade do ensino a não ser como questão política. Em outras palavras, ela desmontou a mítica neutralidade da noção de qualidade e acrescentou que, para além da

conquista do acesso, se coloca a questão da permanência com participação na administração.

Na discussão da questão da qualidade, Spósito, enfatizou que os intelectuais, educadores, naquele momento, foram pouco sensíveis à participação popular. Estavam preocupados apenas com a irracionalidade da forma como a expansão se efetuava; com comprometimento da qualidade do ensino; com a demagogia dos políticos; desconhecendo um aspecto fundamental, a vontade da população de ter acesso à escola. Esqueciam-se que suas posições, de caráter técnico ou de natureza pedagógica, eram eminentemente políticas. Eram posições ideológicas, porque é impossível discutir a qualidade do ensino ou problemas pedagógicos a não ser como questão política.

Referindo-se aos movimentos populares por escola, ocorridos em São Paulo na década de cinquenta, Spósito assinalou como um dos aspectos da democratização da educação, a questão do acesso à escola. A exemplo dos trabalhos anteriores, enfatizou a importância da extensão das oportunidades de escolarização, mas inovou ao desmistificar a não neutralidade das justificativas da não expansão em função da qualidade. Apresentou, também, enquanto novidade, a ênfase na questão da permanência e da participação da população na escola.

Enfatizou que até aquele momento as discussões acerca da democratização recaíram na questão da extensão, acrescida das condições de permanência, ganhando visibilidade a questão da participação. Salientou que a escola deveria se abrir às camadas populares, no sentido destas opinarem sobre o que acontece na mesma.

No contexto de expansão das possibilidades de acesso escolar, a qualidade do ensino passou a ser questionada. No Brasil costuma-se vincular a qualidade do ensino ao ensino pago. Essa concepção não se limita, no entanto, ao setor educacional. Essa visão encontra respaldo na idéia de que tudo que é pago é bom.

Nesta perspectiva, cabe referência às colocações de Walderês Nunes Loureiro (1993) e Marcos C. da S. Loureiro (1997). Em pesquisa realizada acerca das escolas conveniadas e suas condições de ensino, Walderês N. Loureiro afirma que a partir de 1983, com a posse dos primeiros governadores de oposição eleitos pós período ditatorial, a questão da democratização, em particular a da educação, tornou-se mais complexa. A democratização da educação deixou de ser uma questão só de acesso à escola, passando a ser, também, uma questão de permanência e de qualidade do ensino.

A autora assinala que a discussão da qualidade do ensino de primeiro grau no Brasil data de 1956, sendo reposta em novo patamar nos anos 80, quando da discussão dos efeitos da expansão do ensino. No seu ponto de vista, essa discussão é comumente investida de neutralidade, pressupondo a existência de um saber eficiente a ser incorporado tanto na formação do professor quanto na formação do aluno. A qualidade do ensino, neste sentido, é sempre associada às escolas particulares ou a projetos experimentais acessíveis a poucos.

Além deste aspecto, Walderês N. Loureiro aponta que é dominante na sociedade brasileira a concepção de que aquilo que é pago diretamente apresenta melhor qualidade. Essa concepção, segundo a autora, deriva de uma forma de pensar, matizada pelo liberalismo, que considera os serviços

oferecidos pelo Estado menos qualificados que os oferecidos por entidades privadas e, ainda, de uma visão distorcida do público, como aquilo que não é de ninguém. Acrescentem-se à listagem, as propagandas veiculadas acerca das excelências da administração privada e da ineficiência do setor público.

Walderês N. Loureiro afirma que a qualidade que a escola deve referir-se à competência de possibilitar aos alunos, êxito na aprendizagem. *“Qualidade de ensino, portanto, está diretamente vinculada à democratização do ensino; não apenas democratização do acesso e da gestão mas também da aprendizagem”* (1993: 155).

Em outro estudo Marcos C. da S. Loureiro assevera que, malgrado as dificuldades com as quais se deparam na luta pela escola, as camadas populares continuam aspirando acesso e permanência na mesma. Para o autor, a repetência e a evasão são problemas graves com os quais as crianças destas camadas, que logram acesso à escola, não têm conseguido romper.

A persistência do fracasso escolar das crianças provenientes das classes subalternas, de acordo com Marcos C. da S. Loureiro, é uma produção, ainda que não deliberada, das políticas públicas que não têm implementado ações capazes de superar a situação desfavorável de escolarização das mesmas.

Nestes termos, a questão da universalização do ensino é fundamental, o que exige a superação dos mecanismos de exclusão que se dão internamente na escola, além do compromisso efetivo do Estado com relação à escola pública, a única capaz de assegurar o direito social básico de educação para todos.

Retornando à II CBE, percebe-se que a discussão da democratização da educação apareceu, também, de forma difusa, mas em uma vertente extremamente importante, na discussão sobre o tema *A Questão Pedagógica*, precisamente no simpósio **O Saber Fazer na Escola: Novos Caminhos para a Didática**. Este contou com a participação de Leda Scheibe, como coordenadora, de Maria Umbelina C. Salgado, João Wanderley Geraldi e Eulina P. Lutfi.

Scheibe apontou uma outra vertente na democratização do ensino, qual seja, uma nova atitude do professor, centrada em um saber fazer didático, em competência técnica capaz de construir uma prática pedagógica condizente com a realidade da clientela que a escola passou a ter.

Leda Scheibe afirmou que reconhecia a importância da consciência da dimensão política do ensino, mas enfatizou a necessidade de se discutirem as questões de natureza pedagógica. Nesse sentido, encaminhou sua fala para as abordagens do fracasso escolar, sua incidência crescente, a partir da expansão do ensino e retratou os vários diagnósticos propostos.

A autora colocou que suas reflexões sobre o saber fazer na escola partia de duas constatações:

a primeira é a urgência de se delinear uma nova atitude do professor em relação ao fracasso escolar, no sentido de que ele assuma a sua responsabilidade nesse processo de exclusão e seleção do aluno; e segunda, a necessidade de se enfatizar o papel de um saber fazer do professor como um dos caminhos possíveis para a superação do fracasso da escola na democratização do ensino (Scheibe, 1982: 250).

Em linhas gerais, apontou a necessidade de vincular a ação à prática e à realidade do aluno, e mais ainda, a uma dimensão técnica. Dimensão que seria a grande arma do professor, no processo de transformação da realidade existente.

Com a discussão de Scheibe, introduz-se no debate acerca da democratização da educação um outro aspecto, a democratização da aprendizagem. Este aspecto acabou gerando discussões referentes à competência técnica dos profissionais da educação em responder às necessidades das camadas populares na escola; às formas de avaliação escolar e seu papel como elemento de exclusão; à necessidade de redefinir os conteúdos escolares, sua transmissão e o seu papel. Em suma, a discussão da questão da democratização da aprendizagem ou democratização do saber, ocorreu mais no aspecto didático-pedagógico.

Com a afirmação de que a discussão se prenderia mais ao aspecto pedagógico que político, Scheibe apresenta uma dimensão reducionista da concepção de político. Em outros termos, a autora trabalha com a perspectiva de que o compromisso político é desvinculado da competência técnica, não considerando que toda prática é política. Resumindo, parte de uma análise calcada numa concepção que entende o fracasso escolar produzido, principalmente, por fatores intra-escolares. Além disso, a autora apresenta e não discute, a equivocada idéia de que o fracasso escolar teria se expandido com a extensão das oportunidades de escolarização a todos.

Loureiro (1997) desmistifica a concepção de expansão do fracasso escolar, a partir do processo de democratização do acesso à escola, apresentando dados referentes à reprovação das crianças no primeiro ano de

escolarização. Nestes termos, afirma que a repetência tem se mantido constante, ao longo da história da educação brasileira, e aponta que pouco mais de 50% das crianças conseguiram romper a barreira da primeira série há cinquenta anos atrás, percentual semelhante aos 56,2% constatados nas últimas cinco décadas.

Confirmando a discussão na vertente didático-pedagógica, a intervenção de Salgado, Geraldi e Lutfi pautaram-se em tecer considerações acerca da didática e seu papel no saber e prática do professor, o ensino de Língua Portuguesa e a experiência com leitura e escrita no primeiro grau.

As CBEs I e II, organizadas no período que antecedeu a instalação do primeiro governo civil após a ditadura militar, ou seja, na primeira fase da transição política, representaram a reorganização dos educadores e um marco no processo de contestação ao autoritarismo. Merece nota que, até esse momento, os educadores se encontravam unidos apesar das dissensões, fato que se alterou nas duas CBEs que se seguem.

## **2 - A democratização e suas vicissitudes (III e IV CBEs)**

Realizada em 1984, a **III Conferência Brasileira de Educação**, última desta primeira fase, teve como tema central **DAS CRÍTICAS ÀS PROPOSTAS DE AÇÃO**. Mais uma vez, a temática central representou com clareza a conjuntura. Vivia-se naquele momento o início das gestões estadual e municipal dos governos eleitos pelo povo, e, ainda, a possibilidade de

mudança de gestão federal e de realização de uma Assembléia Nacional Constituinte.

Um outro aspecto que merece nota refere-se à participação de vários intelectuais, inclusive da área educacional, nessas novas gestões. Várias secretarias de educação passaram a ser administradas por educadores, ampliando, assim, a possibilidade de democratização do aparelho administrativo, visto que este era um dos aspectos da democratização da educação amplamente debatido e defendido pelos educadores.

A III CBE realizou-se de 12 a 15 de outubro de 1984, sob o tema geral **DAS CRÍTICAS ÀS PROPOSTAS DE AÇÃO**, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. A comissão organizadora foi composta dos seguintes membros: Maria Christina Almeida, Nilda Alves e Selma Garrido Pimenta, pela ANDE; Glaura Vasquez de Miranda, Jesus de Alvarenga Bastos e Osmar Fávero, pela ANPEd; Cecília Azevedo Lima Collares, Elizabeth S. P. de Camargo e Vanilda P. Paiva, pelo CEDES.

No manifesto aos participantes da III CBE, apresentado na abertura do evento, encontra-se registrado, que os educadores tinham consciência das possibilidades abertas pelo momento político; da gravidade dos problemas do país, seus reflexos na educação e a responsabilidade social dos educadores naquele momento. Nesse sentido, coloca a participação de alguns educadores em administrações, assumindo cargos em diversas secretarias estaduais e municipais de educação.

O tema central da III CBE, **DAS CRÍTICAS ÀS PROPOSTAS DE AÇÃO**, expressou com fidelidade a conjuntura. Viviam-se um momento em que alguns educadores assumiam cargos administrativos em diversas secretarias de



educação, propondo, evidentemente, novas orientações para as ações. É sintomática a ampliação do conceito de democratização da educação expresso pela comissão organizadora no Manifesto:

A democratização da educação não passa apenas pela ampliação quantitativa das oportunidades de acesso e permanência na escola e pela sua eficiência na transmissão de conhecimentos. Ela diz igualmente respeito à administração global do sistema e à vida da escola em particular (Anais da III CBE, 1984: 17).

No mesmo manifesto, mais uma vez, definiu-se que, paralela à democratização política, deveria ocorrer a democratização da educação, entendida:

enquanto participação dos professores, pais, alunos, profissionais da educação, forças organizadoras da sociedade e membros da comunidade a todos os níveis de decisão; enquanto resgate de experiências historicamente valiosas, não para repeti-las, mas assumindo-as como patamar a partir do qual possamos propor novas formas de ação, novos métodos e novas políticas; enquanto recuperação dos movimentos e orientações que lograram sobreviver à hecatombe das reformas e à ação avassaladora dos fragmentados projetos federais de grande porte e excussos [sic] interesses no setor educacional; enquanto rejeição de todas as formas de segmentação do sistema, mesmo quando justificadas com argumentos aparentemente progressistas, seja em nome da "cultura de classe" ou dos ideais de regionalização do ensino (Anais da III CBE, 1984: 17).

Na sessão de abertura dessa CBE, Paschoal Lemme afirmou que prestaria um testemunho de sua participação em alguns episódios significativos da história da educação brasileira. Começou recordando sua primeira nomeação como servidor do ensino público, no ano de 1924, e

evocou, em seqüência, acontecimentos como: as reformas da educação após I Grande Guerra Mundial; o episódio dos “18 do Forte”; a Semana da Arte Moderna; as agitações anteriores a chamada “Revolução de 1930”; a participação de Anísio Teixeira e Lourenço Filho na Associação Brasileira de Educação e no movimento de reconstrução do ensino, inclusive enquanto signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”; a participação na elaboração do capítulo da Educação e da Cultura da Constituição de 1934, acirrada pela disputa entre católicos e defensores da escola pública; retaliações sofridas por Teixeira – à época diretor da Instrução Pública do antigo Distrito Federal – e colaboradores, em função da tendência fascista que predominava no governo.

Para Paschoal Lemme, a educação, desde a desarticulação da obra de Anísio Teixeira e seus colaboradores, entrou em uma espécie de crise crônica da qual não saiu mais. Todavia, frente às perspectivas sombrias que se apresentavam em todos os setores da vida, ao educador cômico de seu papel social restava lutar por melhores condições profissionais de trabalho, num contexto mais amplo de lutas da sociedade, em prol do desenvolvimento e da democracia.

Lemme apresentou, ainda, o que considerava a razão maior de sua presença na III CBE, a possibilidade de expressar o seguinte axioma:

Somente numa sociedade verdadeiramente democrática é que se torna possível florescer uma escola democrática e popular, em que o professor seja tratado com a dignidade que merece, em vista da alta função que lhe cabe desempenhar, e que assegure a todo o povo, sem qualquer discriminação, a educação, o ensino e a cultura como direitos impostergáveis, de acordo com

aquele preceito básico da democracia, que nunca é demasiado repetir, da igualdade de oportunidades para todos (1984: 30).

Em seguida, o referido autor questionou a possibilidade do cumprimento de regras fundamentais para a democracia, em um país antidemocrático como o Brasil, e o fez citando dados de uma pesquisa divulgada pela **Veja**, em 1984, sobre a distribuição de renda e consumo no país. Frente ao quadro de desigualdade, falou da dificuldade de constituir um sistema de educação democrático e popular; criticou o regime instaurado em 1964, pela atuação no campo educacional, da universidade ao ensino de primeiro grau, e também a profusão de órgãos burocráticos e centralizadores.

Finalizando, reafirmou que só numa sociedade democrática há possibilidade de uma escola democrática. Como a sociedade brasileira era profundamente antidemocrática, restava concluir que o problema fundamental do Brasil era a democratização da sociedade, e que o papel dos educadores era lutar por esse objetivo.

As observações de Lemme acerca das limitações que as desigualdades econômicas e sociais impõem à efetivação da democracia corroboram as discussões que vêm sendo feitas neste trabalho. Salientou-se, anteriormente, que uma cultura política democrática é de fundamental importância no processo de democratização, mas que é extremamente difícil a consolidação da democracia em condições econômicas em que as disparidades sejam gritantes.

Um outro ponto que merece nota refere-se ao chamamento à participação no processo de democratização da sociedade e, ainda, a afirmação de que só em uma sociedade democrática, a educação se

democratizaria. Esse aspecto reafirma a convicção de que a democracia não se consolida em sociedades com marcantes traços de desigualdades sociais e econômicas. Nesse sentido, não se trata de pensar a realização da democratização da educação em etapa posterior à democratização da sociedade, mas de entender que sem as condições mínimas, assegurada pela democracia política, não se avança no processo de consolidação da democracia social e econômica, não se assegurando conseqüentemente a construção de instituições democráticas.

O autor evidenciou, também, o papel dos movimentos sociais na construção da democracia. Resumindo, assinalou que os atores democráticos devem construir o tecido de instituições democráticas que viabilizem a consolidação da mesma.

Guiomar Namó de Mello, também integrante da mesa de abertura, disse que o que a credenciava a estar presente na III CBE era o fato de fazer parte de uma geração de educadores que reconheciam *"a escola e na educação, uma trincheira para a construção da democracia"* (1984: 55). Esse reconhecimento, segundo a autora, não se dava sem o conhecimento do negro quadro de autoritarismo da sociedade brasileira, descrito por Lemme, contudo impunha a atuação, enquanto profissional, nessa realidade, com todas as suas contradições.

Mello criticou a concepção de escola como instituição assistencialista – restaurante, hospital e agência de filantropia – e afirmou a função da escola na transmissão e socialização do saber. Assinalou que, para os que estavam à frente das discussões da política educacional em São Paulo e em outros

lugares, tornou-se claro que a escola medeia as condições de vida das classes populares.

No seu ponto de vista, um dos aspectos possibilitadores da democratização da escola seria o professor concreto modificar sua prática tradicional. Falou da reestruturação da carreira do magistério em São Paulo e defendeu a descentralização do ensino para que a prioridade do ensino de primeiro grau se efetivasse (reforma tributária, democratização em todas as esferas do poder), e por fim, repudiou o privatismo dizendo que um princípio do qual não se poderia abrir mão era o da defesa do ensino público.

A autora reconheceu que as condições de vida das crianças as levam a evadir da escola, mas acrescentou que a escola não existe onde deveria existir e que a mesma não oferece condições mínimas de permanência e aquisição de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

A intervenção de Mello não se encaminhou no sentido de discussão da democracia que deveria ser implantada no país, mas para discussão de aspectos que, segundo a mesma, reverteria a situação em que a escola se encontrava.

Enquanto Lemme foi enfático no chamamento à participação no sentido de reverter as desigualdades sociais e econômicas prevalecentes na sociedade brasileira, para a consecução de uma educação democrática, Mello pautou sua intervenção na discussão de aspectos mais restritos da democratização, quer da sociedade, quer da educação.

A referência à prática do professor reforça o aspecto da democratização da educação, na perspectiva da democratização da aprendizagem. O professor, enquanto mediador no processo de transmissão

de conteúdos significativos, na visão de um determinado grupo de educadores, seria um dos responsáveis pela democratização da educação. Nesse sentido, muito se discutiu sobre a competência desse profissional e de elementos importantes na sua formação.

A noção de democracia a qual Mello se refere é a de democracia política. Faz-se necessário assinalar que entre os educadores não havia consenso quanto ao tipo de democracia que se queria construir. Esse aspecto, no entanto, ainda não abria o confronto de forma acirrada. Conforme Clímaco (1998), o fato de estar lutando pela democracia parecia constituir-se numa motivação para grande parte dos indivíduos, mantendo-os aliados, ainda que tivessem posições divergentes. Ao que tudo indica, o antiautoritarismo era um princípio que unia para além das divergências políticas e acadêmicas.

A questão da democratização da educação apareceu também no simpósio **Democratização do Ensino e Diferenças Culturais**. Fizeram parte do mesmo: Iracy Silva Picanço, na qualidade de coordenadora, Inaiá M. M. Carvalho e Luiz Felipe P. Serpa.

Carvalho chamou a atenção para a heterogeneidade da sociedade brasileira, manifesta, quer nas condições materiais, nas relações sociais ou características culturais de cada região. Para demonstrar o quanto este pressuposto de sua discussão era defensável, apresentou um quadro da taxa de escolarização dos diversos estados, revelando assim a diversidade e precariedade das condições educacionais. A partir desses dados, a autora concluiu que a discussão da democratização do ensino não pode ser realizada desconsiderando a questão regional, visto que a mesma não se colocava do mesmo modo em todos os contextos da realidade brasileira. Aliás, em alguns

contextos a prioridade básica, ainda, era o ingresso no sistema escolar, ficando à parte problemas relativos ao conteúdo e gestão.

Este trabalho trouxe uma questão séria acerca da qual não se pode passar ao largo. Refere-se às diferenças entre as várias regiões brasileiras. Com isso, afirma-se que a discussão da democratização da educação não se dá em torno das mesmas questões em todos os locais. Assim, se em uma dada região a universalização do ensino é uma realidade, em outras, é ainda uma bandeira de luta.

As intervenções de Picanço e Serpa caracterizaram-se pela discussão dos conceitos de cultura, diferenças culturais e a questão da democratização do ensino. Assinalaram que a heterogeneidade cultural prende-se à diferenciação das condições de existência, resultante do modo de produção, devendo nesta perspectiva privilegiar o problema da cultura quando se discute democratização do ensino, dado que em sociedades marcadas por desigual distribuição do produto social ocorrem desigualdades na apropriação dos bens culturais.

Em seqüência, sob o tema **EDUCAÇÃO E CONSTITUINTE** realizou-se em 1986 a **IV Conferência Brasileira de Educação**. Esta aconteceu dois meses antes da eleição dos parlamentares encarregados de elaborar a nova Constituição e foi a primeira CBE da segunda fase da transição, ou seja, a primeira após a instalação de um governo civil pós-ditadura.

A IV CBE pôs em debate os princípios de uma política nacional de educação, capaz de enfrentar os problemas desta área; expôs os graves problemas sociais do país; denunciou a ineficiência das medidas educacionais propostas pelos governos eleitos em 1982, enfatizando as práticas arcaicas

de recorrência a iniciativas de mero impacto com fins eleitoreiros e elaborou a Carta de Goiânia, contendo os princípios relativos à educação a serem inscritos no texto constitucional. Enfim, discutiram e propuseram os princípios a partir dos quais deveria ser elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A IV CBE, realizada de 2 a 5 de setembro de 1986, em Goiânia, teve a comissão organizadora composta por José Carlos Libâneo, Marlene de Oliveira L. Faleiros e Selma Garrido Pimenta, pela ANDE; Eduvirgen C. de Andrade, Eloisa M. Hofling, Helena Costa Lopes, pelo CEDES; Ana Maria Saul, Nazira Fátima Elias e Osmar Fávero, pela ANPEd.

O objetivo da IV CBE, de acordo com o folheto de divulgação, era propiciar a análise das políticas educacionais da Nova República e a formulação de subsídios de uma política nacional de educação, que contemplasse a democratização da educação escolar, a ser incorporados na nova Constituição.

No manifesto aos educadores aparecia a denúncia do estado de pobreza material da maioria da população, resultante de uma organização social injusta e no campo educacional a permanência de antigos problemas, cujo encaminhamento de solução já se esperava desde a conferência anterior.

Os educadores denunciaram que, a despeito dos governos estaduais terem sido eleitos pelo voto popular e de vários profissionais da educação terem ocupado postos em secretarias da educação, as políticas adotadas continuaram dentro das velhas concepções de mero impacto político, tais como: promoções nacionais e programas que não produziam efeito; continuidade no desvio de verbas para instituições privadas etc. Além destes



aspectos os educadores denunciaram que o país continuava a conviver com alguns problemas crônicos da educação brasileira, como: não universalização do ensino fundamental, repetência, evasão, condições de trabalho do magistério precárias, não qualificação dos profissionais da educação, escassez de verbas e outros.

Há dois anos, os participantes da III CBE aprovaram um Manifesto em que expressavam suas esperanças de que tais problemas crônicos viessem a ter um encaminhamento mais efetivo. Os educadores se envolveram no clima de positiva expectativa que chegou a tomar conta da sociedade brasileira, em face das possibilidades abertas pelas mudanças na vida política do país, uma vez cessado o longo período de regime militar. Efetivamente havia razões para esperanças. Governos estaduais haviam sido eleitos pelo voto popular; profissionais da educação foram chamados a ocupar postos administrativos e técnicos em sistemas estaduais e municipais de ensino; outras áreas da administração pública passaram a contar com profissionais comprometidos com ideais e práticas voltados para os interesses majoritários da sociedade. Algumas reivindicações há anos exigidas pelos educadores, por exemplo, a priorização do ensino de 1º e 2º grau, foram anunciadas pelos governos. Entretanto, insistimos na denúncia da ineficiência do sistema econômico-político em assegurar as condições efetivas de planejamento e execução de uma política educacional voltada ao atendimento dos interesses majoritários. Mantendo práticas políticas arcaicas, o governo federal e o estadual continuam recorrendo a iniciativas de mero impacto político e favorecendo grupos que colocam a educação a serviço de interesses menores e clientelísticos (**Anais da IV CBE, 1988: 35 - 36**).

Uma análise do acima exposto possibilita a afirmação de que os educadores que assumiam, àquela época, as secretarias em administrações públicas, democraticamente eleitas, tinham clareza das dificuldades do momento político e o compromisso de propor orientações para as ações, mas sem perder a perspectiva crítica. Um outro ponto para o qual se deve chamar a atenção refere-se aos posicionamentos dos governos eleitos. Pode-se afirmar

que a implantação da democracia formal, o estabelecimento de um calendário regular de eleições, significou para esses políticos a consolidação da democracia, ou seja, o término do processo de transição .

Finalizando o manifesto, os educadores reivindicaram que a nova Constituição contemplasse os direitos dos cidadãos com relação à educação.

Na abertura da IV CBE, duas conferências foram realizadas. Uma, proferida pelo professor Octávio Ianni, sobre o tema **Estado, Sociedade e Cultura** e outra, sobre o tema **Educação e Constituinte**, proferida pelo professor Luiz Antônio Cunha.

Cunha (1988) iniciou a discussão colocando que o país se encontrava às vésperas de conhecer a composição da Assembléia Nacional Constituinte<sup>11</sup>, que esta se dava dentro das condições possíveis, dado o processo tumultuado que marcou o processo de transição política e que não perderia energia lamentando essas condições reais. Falou da necessidade de organização para ocupar espaço e pressionar os constituintes a trabalharem a favor da maioria do povo brasileiro.

Para Cunha, a IV CBE não se caracterizava como a última mobilização dos profissionais da educação, mas como a maior de todas. Momento em que se traçariam projetos, se explicitariam convergências e divergências, sem, no entanto, paralisar em função das divergências; antes, avançar em torno de bandeiras comuns.

Neste sentido, Cunha enfatizou que tinha propostas a fazer e assinalou que o ensino público deveria ser não só:

---

<sup>11</sup> O autor, ao utilizar essa terminologia, indiretamente faz referência à discussão, ocorrida à época, acerca da diferença entre Congresso Constituinte e Assembléia Constituinte.

aquele que permite o *acesso* de todos que o procuram, mas, também, oferece a *qualidade* que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento. Tem, isto sim, currículo, condições de ingresso, promoção e certificação, bem como métodos e materiais discutidos amplamente na sociedade, de modo que os interesses da maioria, em termos pedagógicos, sejam efetivamente respeitados. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (Cunha, 1988: 41- 42; grifos no original).

Cunha defendeu a gratuidade, laicidade do ensino público e apresentou algumas propostas para a educação na nova Constituição, dentre as quais: educação como dever do Estado; liberdade de ensino para a iniciativa privada, mas devidamente regulamentada; exclusividade dos recursos públicos para o ensino oficial; previsão da nova LDB; obrigatoriedade do ensino de primeiro grau; gratuidade e laicidade.

À semelhança dos demais trabalhos, Cunha apresentou como democrática uma educação que permite o acesso de todos à escola. Assinalou que o mesmo deve ter qualidade, ser estatal, ter um currículo que tenha sido discutido e elaborado, a partir dos interesses da maioria da população.

Retomou-se, também nessa fala, a discussão da democratização da educação referente à gestão democrática, ou seja, a preocupação com a participação dos profissionais da educação na administração da educação pública.

Ianni começou sua análise afirmando que o entendimento da relação Estado e sociedade passa pela compreensão da cultura no sentido amplo,

implicando assim todas expressões culturais das diferentes categorias sociais e a inexistência de uma identidade cultural. A reflexão sobre esta relação, segundo o autor, coloca questões sobre o povo, a cidadania, a cultura na constituição da democracia e a importância da educação e da cultura na formação de uma sociedade alternativa.

Em seguida, Ianni discutiu a reiterada tese da debilidade da sociedade civil que, ao longo da história da sociedade brasileira, vem justificando o autoritarismo do Estado. Assinalou que, durante o período populista, houve uma certa modificação desse quadro, apesar da permanência de um hiato entre o modo como se organiza o Estado e a forma como o povo se expressa. Colocou que, a partir dessas modificações, houve um avanço das lutas democráticas e várias formulações teóricas sobre a realidade brasileira, com o surgimento de propostas de uma sociedade democrática.

Contudo, o quadro novo que começava a se esboçar, segundo Ianni, foi interrompido pelo golpe de 1964. A ditadura configurou um Estado absoluto que manipulou os instrumentos de poder, em função dos interesses econômicos, propiciando uma expansão neste sentido, mas uma regressão do ponto de vista cultural, político e social.

A Nova República, que nasce após esse processo, segundo Ianni, apresentava-se como um momento de busca de novas propostas, novas lideranças, mas com o agravante de não enfrentar os problemas fundamentais da sociedade. Revelava-se assim o escamoteamento do processo democrático. Tratava-se da manutenção de uma Nação, na qual o povo não se via refletido, onde só os interesses das classes dominantes contavam.

Ianni afirmou, em seguida, que momento pelo qual o país passava era fundamental para o processo democrático em marcha. A Constituinte colocava-se enquanto espaço para que a sociedade, as várias categorias sociais, os setores populares se expressassem.

Para o autor, as perspectivas da sociedade brasileira, naquela fase, expressavam-se em quatro propostas distintas a serem debatidas na Constituinte: uma proposta autoritária; outra, democrata liberal; uma terceira, social democrata e, por fim, uma socialista.

Concluindo, Ianni afirmou que as lutas postas pelos movimentos populares à época apontavam para uma proposta de sociedade na qual o povo conquistasse a hegemonia. Nesse sentido, a alternativa apontada por muitos desses movimentos, aí incluso o dos professores, almejava uma sociedade socialista.

Acerca dessa abertura, pode-se afirmar que perspectivas teóricas e propostas distintas se explicitariam na IV CBE. Vale ressaltar a ênfase na necessidade de organização da sociedade civil, para reivindicar a construção de uma sociedade democrática, sobretudo a apresentada por Ianni. Este recompôs o processo de interpretação da sociedade brasileira, expressão de nossa cultura, acerca da relação sociedade e Estado, mostrando como a mesma reitera justificativas que legitimam o Estado autoritário através da história brasileira.

A explicitação dos projetos de sociedade em curso apresenta-se como marco significativo dessa fase da transição política. Vivia-se à época o início da definição dos rumos de nossa segunda transição política. As críticas de Ianni quanto aos encaminhamentos dados pela Nova República aos problemas

sociais sinalizam as dificuldades que os atores democráticos enfrentariam no processo de consolidação da democracia.

Nesse sentido, é interessante a discussão que O'Donnell (1988), faz acerca da cultura política brasileira. O autor assinala que no Brasil há uma história que afirma que as relações sociais, baseadas no autoritarismo das relações personalistas, tende a gerar uma política no mesmo estilo, ou seja, autoritária. Assinala, também, que a distância sócio-econômica entre as classes dominantes e as classes dominadas é facilmente transposta para a distância política. Assim, ambos os hiatos reforçam-se e impedem a emergência de instituições políticas próprias da democracia.

Em outros termos:

em qualquer esforço de construção democrática há dois temas fundamentais em jogo: um, o de quem vai ser representado, como e por quem, e quem vai ser (ou continuará sendo) excluído; outro, o das características das instituições em que essa representação se concretaria, não apenas no sentido do seu efetivo funcionamento mas também no que diz respeito ao grau em que autenticamente permitem que nelas se expresse a voz de todos aqueles que querem exercer a sua condição de cidadãos – que presumivelmente já obtiveram (O'Donnell, *op. cit.*: 80).

Essas considerações explicam a postura dos políticos brasileiros com relação às organizações e à construção da identidade do setor popular. A política brasileira marca-se pelo predomínio de relações pessoais, clientelismo, indisciplina partidária, caráter ideológico difuso e forte regionalismo.

O simpósio sobre o tema Gestão da Escola, na subdivisão **Participação Popular e Escola Pública**, teve como expositores Marília Spósito, Paulo Ghiraldelli Jr e Eliane Marta T. Lopes.

No texto "Organização Popular e Educação Pública", Spósito apresentou dados acerca de movimentos sociais, em São Paulo, cuja finalidade era democratizar a educação. Pontuou que segmentos da classe trabalhadora intensificaram, após a década de 70, suas reivindicações por melhoria da qualidade do ensino e por condições de permanência na escola. A autora afirmou que, nesse período, as desigualdades sociais se acentuaram ainda mais, em decorrência do modelo de crescimento adotado. O Estado caracterizava-se, cada vez mais, como produtor e organizador de desigualdades e contra o mesmo canalizavam-se conflitos e pressões.

A sociedade civil que se revitalizava incorporou em suas lutas a reivindicação de oportunidades escolares em todos os níveis. A expansão do sistema escolar, no entanto, trouxe consigo questões que não se esgotavam na questão do acesso. Estas relacionavam-se com a permanência na escola e com a busca de uma nova qualidade do ensino, combinada, evidentemente, com o processo de construção de uma escola democrática.

Não obstante admita a inexistência de um reconhecimento teórico e político que legitime a participação popular, que desvende suas virtualidades e limites, Spósito afirmou que os movimentos populares por escola pública já haviam demonstrado a sua importância. Para a autora, as mobilizações em torno da democratização das oportunidades de acesso conseguiram, na prática, a extensão desse direito e a incorporação da dimensão de controle e fiscalização do bem público encaminhavam o movimento para uma nova forma

de praticar cidadania. Spósito concluiu, no entanto, que o avanço dessa organização e a construção de instâncias de discussão dos problemas da escola pública ainda eram incipientes e, que deveriam ser construídos no âmbito do próprio movimento já que os partidos políticos, intelectuais e associações não estavam conseguindo propiciar essa construção.

Lopes, em sua intervenção, retomou as discussões postas por Spósito, acentuando que quando se fala em participação está implícita a participação de todos, movimento dos educadores e movimentos populares. Reforçou a posição contrária à tese de debilidade da sociedade civil assinalando a necessidade de atenção quanto a esse comportamento no cotidiano da escola. Para Lopes, a luta pelo acesso e permanência na escola já não chegam separadas, chegam juntas à medida que há uma crise de qualidade da escola posta para a população. Sinalizou, também, a necessidade de organização para participar da direção da escola.

Um aspecto importante destas intervenções refere-se à repercussão da tese da debilidade da sociedade civil na cultura brasileira. Ambas as autoras chamam a atenção para o posicionamento dos próprios educadores com relação à questão da participação popular no âmbito da escola. Lopes fala da infantilização do outro, a partir do saber, o que é na verdade uma atitude tão autoritária quanto a do Estado, no sentido de que a partir do pressuposto de que o outro não sabe, se legitima o direito de dirigi-lo. Spósito trabalha essa mesma idéia quando afirma a inexistência, no âmbito das unidades de ensino, de propostas pedagógicas que transformem os grupos populares em interlocutores.



Os mecanismos de dominação presentes na prática cotidiana são invisíveis, complexos e se não existe um projeto claro que garanta a participação popular, esta poderá vir a ser conflituosa, com uma clara rejeição, por parte da escola, a uma aproximação direta com os pais. As experiências dos Conselhos Escolares, representando a fragmentação e pulverização do movimento popular no âmbito das escolas, é uma ilustração clara dessa discussão levantada pelas autoras.

A participação de Ghiraldelli Jr na discussão restringiu-se a uma retomada histórica da evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano e a uma apresentação do papel dos partidos na luta pela escola pública.

No início da Parte II deste trabalho, afirmou-se que os debates em educação, que ocorriam no âmbito das CBEs, se davam em duas vertentes: uma, que via a escola como reprodutora e outra, que lhe atribuía um papel político. Na IV CBE essa discussão apresentou-se no simpósio **Ensino de 1º Grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade**, no qual participaram como expositores Leda Scheibe, Miguel G. Arroyo e José C. Libâneo, cuja fala não se encontra registrada nos anais<sup>12</sup>.

Essa discussão vincula-se à temática em estudo conforme vem sendo evidenciado, dependendo da função que se atribui à escola. Na vertente em que a escola aparece como mero aparelho de reprodução, a luta pela expansão das oportunidades de escolarização vem sendo rejeitada. Na contramão desse procedimento, o grupo que considera a escola um importante espaço político, apresenta apoio a toda movimentação em favor da expansão

---

<sup>12</sup> A intervenção do professor José Carlos Libâneo não está registrada nos anais, conforme nota, por razões de ordem técnica.

da escola pública. Neste sentido, a intervenção de Arroyo apresenta-se como fundamental, dada a relativização do papel da instituição escolar apontada.

Para Arroyo, quando se discute escola e o direito das camadas populares por educação alguns aspectos têm que ser colocados. Um primeiro ponto refere-se a definição desse sujeito do direito à educação. Para o autor, *“cidadãos concretos, forjados na história da luta das camadas populares brasileiras pela cidadania”* (1988:657). Um outro aspecto trata do entendimento de educação e qual educação se reivindica para o povo. O terceiro ponto refere-se à importância da escola, mas relativizada, dado que as diferentes lutas sociais educam a classe trabalhadora. Por fim, discutiu o sentido da escolarização do povo. Nesse ponto, apresentou críticas ao movimento social que reivindica escola para as camadas populares, dizendo que o mesmo parte da lógica de uma teoria da educação que nega o direito à educação das classes trabalhadoras, através da dinâmica social; assinalou que a lógica da constituição do sistema escolar separa a educação da produção e que há uma grave redução do processo educativo ao processo de escolarização. *“O locus real do educativo está no movimento social e na escola, enquanto parte desse movimento”* (*Id. ibid.*: 663).

Contudo, Arroyo assinalou que o movimento por escola tem componentes positivos, dado que a educação propicia: preparação para o mercado de trabalho; instrumentalização para participar do mundo letrado; sistematização de conhecimentos e também, porque a luta pela escola faz parte da luta por uma sociedade diferente.

Em síntese, Miguel Arroyo relativizou o papel da escola, mostrando que não é agente de libertação das camadas populares. Todavia, não nega a

importância da escola. Para ele, a escola oferece às camadas populares experiência social, cultural e intelectual, visto que é uma das instituições mais totais.

Em sua intervenção, Scheibe acentuou a possibilidade de existência de quantidade com qualidade, apontando que a desigualdade do conhecimento constitui-se num forte mecanismo de manutenção das desigualdades sociais.

A autora colocou que a garantia do direito à educação para todos depende de fatores de ordem externa à escola, mas que é inegável a sua incapacidade de desenvolver um trabalho efetivo de escolarização das camadas populares que nela ingressam, em virtude de questões ligadas à prática predominante.

Segundo Scheibe, duas propostas resultantes dessa prática estavam sendo encaminhadas: uma corrente que caracterizava a escola como instituição de socialização do saber sistematizado e outra, que ansiava por uma escola caracterizada como unidade de produção e distribuição de novos conhecimentos, articulados com os interesses da maioria da população.

Em ambas as posições a escola era considerada *“uma importante trincheira de luta para a melhoria das condições de vida da população”* (Scheibe, 1988: 651). Estas posições, no entanto, davam respostas distintas ao encaminhamento do ensino e um entendimento diferenciado de sua qualidade.

Pode-se inferir que esse simpósio caracterizou-se pelo debate entre duas correntes teóricas divergentes. De um lado, uma posição de defesa da escola como um local de socialização do saber e a discussão da qualidade do ensino, encaminhada por propostas que priorizam os conteúdos escolares. De

outro lado, uma posição que relativiza o papel da escola e critica o pressuposto de que os conteúdos escolares possa atenuar as desigualdades sociais.

### **3 - A democratização através da LDB (V CBE)**

Dando continuidade ao processo de participação nos rumos da política educacional, em 1988 os educadores, praticamente dois meses antes da promulgação da nova Carta Constitucional, promoveram a **V Conferência Brasileira de Educação**<sup>13</sup>.

A V CBE, sob o tema A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, firmou posição quanto à vontade de propor uma política nacional de educação.

Realizou-se, no período de 2 a 5 de agosto de 1988, em Brasília. A comissão organizadora foi composta pelos seguintes educadores: Elba Siqueira de Sá Barreto, Eva W. Pereira, Maria Leila Alves e Marlene Cortese, pela ANDE; Isaura Belloni, Jesus Alvarenga Bastos, Leda Scheibe e Marli André, pela ANPEd; Carlos Benedito Martins, Cecília Azevedo L. Collares, Eloísa Hofling e Ivany Rodrigues Pino, representando o CEDES.

Na parte de apresentação dos **Anais**, destaca-se a V CBE como instrumento fortalecedor da sociedade civil, além de se constituir no maior acontecimento na área educacional.

---

<sup>13</sup> Não foi possível analisar o “Manifesto aos Participantes”, pois não existe registro do mesmo, no livro de anais pesquisado (**Anais da V CBE**, 1988).

No mesmo documento, os organizadores do evento afirmaram que, apesar do perfil das conferências terem se modificado a cada versão, o espírito de construção de uma educação democrática foi mantido. Desta forma, compreende-se porque, na V CBE, houve um claro posicionamento em favor de uma política nacional de educação, que atendesse às aspirações da sociedade. Em função da representatividade do evento, as conclusões dessa conferência tiveram ressonância no Congresso Nacional, no processo de elaboração da nova LDB.

O simpósio **Avaliação do Aluno e a Questão Curricular** contou com a participação de Lisete Arelaro, Marília C. G. Duran, Hermengarda Ludke e Cipriano C. Luckesi.

Nesse simpósio, especificamente no texto que discutiu o processo de avaliação na experiência do Ciclo Básico em São Paulo, Duran apontou os primeiros resultados do Ciclo Básico como promissores, apesar de ter reconhecido a existência da idéia, entre os professores, de que a reprovação é benéfica, no sentido de que garante a qualidade do ensino. Ao longo do seu texto, a autora reconheceu os problemas, as resistências em relação à proposta do Ciclo Básico, mas o apontou como uma possibilidade de democratização da escola. Duran insistiu que a democratização da educação está eminentemente ligada à concepção de avaliação. No seu ponto de vista, a avaliação deveria deixar de ser um instrumento de discriminação e adquirir um caráter pedagógico a favor da democratização do ensino.

Nesse sentido, concorda com Azanha que afirma :

Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intra-muros da cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica (*apud* Duran, 1988: 97).

No mesmo simpósio, Luckesi afirmou que a avaliação escolar tem atuado contra a democratização do ensino e explicou seu ponto de vista, a partir de três aspectos. Para ele, a democratização do ensino implica, em primeiro lugar, democratizar o acesso à educação escolar. Nesse ponto, teceu algumas considerações acerca da exigência de escolarização feita ao cidadão na sociedade moderna, e afirmou que o acesso universal ao ensino é o primeiro

elemento essencial de sua democratização e a porta de entrada para a realização desse desejo de todos nós, que clamamos por uma sociedade emancipada dos mecanismos de opressão.[...] O segundo elemento que define a democratização do ensino é a *permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar*. Ou seja, o aluno que teve acesso à escola deve ter a possibilidade de permanecer nela até um nível de terminalidade que seja significativo, do ponto de vista tanto individual quanto do social (Luckesi, 1988: 105 - 106; grifo no original).

Abordando a Lei nº 5.692/71, Luckesi discutiu o legal e o real em termos de terminalidade dos anos de escolaridade, prevista na lei. Segundo ele, a legislação educacional brasileira, ao criar brechas quanto à terminalidade dos estudos em quatro anos ou menos, abriu caminho para um processo antidemocrático no ensino. Concluiu que o terceiro fator que interfere na democratização do ensino é o processo de *“transmissão e da apropriação ativa dos conteúdos escolares”* (*Id. ibid.*: 107).

As discussões efetuadas nesse simpósio apontam um aspecto já assinalado, quando se apresentou a discussão da democratização da aprendizagem, um dos aspectos da democratização da educação. O processo ensino-aprendizagem, com toda sua especificidade, é analisado como elemento propiciador da efetivação de uma escola democrática.

A intervenção de Arelaro pautou-se por uma análise do sistema de avaliação educacional, assinalando que a escola, a partir desse ângulo, vem negando às camadas populares o direito à educação, que a avaliação tem servido para ratificar que os pobres não conseguem ter sucesso na escola. A sua exposição caracterizou-se pela denúncia dessa situação e pela proposição do direito de promoção automática, enquanto direito político capaz de propiciar um repensar das teorias educacionais que fundamentam a teoria da avaliação educacional.

Lüdke caracterizou a avaliação como um assunto maldito, identificado por grande parte dos profissionais da educação com as funções de controle e repressão. Esse, segundo a autora, é um dos aspectos que tem limitado o interesse pelo tema, bem como dificultado o desenvolvimento das investigações na área, reduzindo assim prováveis contribuições para o processo de democratização da educação.

Pode-se afirmar que o simpósio destacou a importância da avaliação no processo de democratização da educação. Particularmente, porque está claro que, quando pensada no sentido técnico, opera como um fator de exclusão. A denúncia dessa unilateralidade, que encobre a seletividade e a discriminação, vem sendo feita e novas elaborações teóricas propostas. Em suma, a avaliação escolar vem merecendo uma análise cuidadosa, de busca de

princípios e alternativas para a prática de uma avaliação nova, que não atue como elemento de exclusão da classe trabalhadora da instituição escolar.

No simpósio **Política Nacional de Ensino Fundamental**, no qual participaram Sônia Penin e Elba S. S. Barreto, Penin propôs a priorização do ensino fundamental como forma de democratizar a educação, lembrando, no entanto, que isso não significava ignorar os demais níveis de ensino.

A partir da afirmação da necessidade de priorizar o ensino de primeiro grau, Penin sugeriu algumas medidas e, dentre estas, destacou duas: organização da escola e política de carreira docente. No que se refere à organização da escola, a autora sugeriu uma gestão democrática que implementasse a universalização do ensino e afirmou que só seria possível atingir essa meta política se a gestão fosse competente. No seu ponto de vista, esta competência passava pelo compromisso com uma política democratizadora e, ainda, pela capacidade de organizar o ensino em nível local.

Quanto à política de carreira propôs que se considerassem as diferenças internas do trabalho docente, ou seja, que se remunerasse com gratificações adicionais os profissionais dispostos a trabalhar em escola que apresentassem maiores desafios, referindo-se às escolas que atendem as camadas populares. Para a autora, essa seria uma forma de evitar a rotatividade dos profissionais nas escolas de periferia e, ainda, atrair profissionais competentes para as mesmas.

Em sua exposição, Barreto afirmou que o processo de universalização do ensino fundamental no Brasil se realizou de forma precária. Considerou que ao Estado faltou vontade política no atendimento da questão e registrou que



essa discussão não estava emergindo com força nos debates da Constituinte, dando-se apenas a confirmação da tendência à municipalização do ensino de primeiro grau. Para a autora, a universalização do ensino fundamental deveria ser compromisso de todas as instâncias de poder, visto que é uma questão política ligada ao exercício da cidadania, ansiada pela Nação que se quer democrática.

As observações acima levam a concluir que a universalização do ensino fundamental era vista como um dos aspectos que evidenciava o compromisso com a democracia no sentido não-formal. Uma escola pública que atendesse a todos era uma contrapartida política esperada, sinalizando assim, minimamente, a intenção de viabilizar a participação e o aprofundamento do compromisso do Estado com a maioria da população.

#### **4 - O confronto de projetos (VI CBE)**

Considerando a crise em que se encontrava a educação brasileira e as perspectivas apontadas pelas políticas adotadas pelo governo Collor, os educadores se viram na urgência de analisar crítica e cautelosamente as medidas adotadas, bem como propor alternativas que respondessem aos novos desafios. Em decorrência dessas questões, o tema central da **VI Conferência Brasileira de Educação** foi novamente **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**.

Contrariando a seqüência bienal de ocorrência, a VI CBE realizou-se de 3 a 6 de setembro de 1991, em São Paulo. A comissão organizadora foi

composta por Maristela C. V. Bernardo, Marli Elisa D. Afonso André e Sônia T. de Sousa Penin, representando a ANDE; Marília P. Spósito, Sérgio Haddad e Tizuko M. Kishimoto, pela ANPEd; Marta M. Chagas de Carvalho, Mirian J. Warde e Zeila de B. F. Demartini, pelo CEDES.

Essa conferência, mais do que as anteriores, expressou a diversidade de concepções acerca de um mesmo tema, e até mesmo posições conflitantes. Provavelmente este seja um dos fatores explicativo do atraso na sua realização e o fato desta ter sido a última das CBEs desta série.

De acordo com o Manifesto aos Participantes da VI CBE o que a marcava distintivamente era a defesa da escola pública e a busca de soluções políticas, apresentando, no entanto, como característica a paciência da investigação científica, necessária aos momentos de crise; revelava maturidade dos profissionais da educação, expressa na capacidade de perguntar, aos muitos campos de conhecimento e de ação, quais eram suas contribuições, para depois formular respostas; o pluralismo de posições sem, contudo, ser descomprometida; a busca de novos interlocutores para as teorizações e práticas políticas em educação.

Conforme já foi mencionado na Parte I deste trabalho, não havia concordância quanto ao papel desempenhado pelos movimentos sociais na transição política. Dentre os posicionamentos, um referia-se à concepção de que os movimentos andaram a reboque do processo. Esta concepção assentava-se numa suposta incapacidade de organização das classes populares, no patrimonialismo e elitismo vigentes na política brasileira.

Na verdade, o advento de um governo democrático significou para alguns o êxito e o ocaso do processo de transição. Nestes termos, a partir das

eleições de 1982, importantes figuras da oposição prestaram apoio aos novos governos, acentuando as divergências quanto ao tipo de democracia que se queria implantar. A participação de educadores em governos que haviam sido eleitos democraticamente, a não modificação das proposições e ações destes, a manutenção do estilo de relações políticas criticadas acabaram trazendo um alto grau de desencanto com a democracia. Estas questões, em parte, explicam os rumos que a discussão da questão da democratização da sociedade e da educação tomou na VI CBE.

A temática em estudo, nas três perspectivas que vêm sendo abordadas, não apareceu nas discussões travadas na VI CBE. As análises apresentadas a seguir mostram sua redefinição.

O simpósio **Escolarização Básica: em busca da qualidade** contou com a participação de Magda B. Soares, Ana Luiza B. Smolka, Sônia Kramer e Zélia de M. R. de Oliveira.

Soares apresentou um trabalho intitulado "Em busca da qualidade em alfabetização: em busca... de quê?", no qual coloca a reincidência de qualidade no âmbito da produção científica em educação. Ela afirma que o tema reincide de forma mais contundente, quando a questão é a qualidade da alfabetização. Em sua opinião, as discussões não têm sido profícuas porque não há clara configuração do objeto que se coloca em discussão, ou seja, não se discute a compreensão de alfabetização.

Para ela,

antes de buscar fatores determinantes da alfabetização, ou avaliação de seus resultados, é preciso definir com clareza que propriedades, atributos, condições constituem essa qualidade da alfabetização e, portanto, que

propriedades, atributos, condições devem ser aferidos, numa avaliação dessa qualidade (Soares, 1994: 49).

Segundo Soares, a determinação das propriedades, atributos que constituem a qualidade da alfabetização é tarefa difícilíssima, cuja indeterminação produz conseqüências, como a atribuição de um conceito amplo ou restrito em demasia do que seja alfabetização, gerando assim a nulidade do processo e a discriminação decorrente da desconsideração da relação de dependência da alfabetização com o contexto sócio-histórico-econômico.

Soares afirma que as conclusões a que se chega, ao fazer estas reflexões, são de natureza essencialmente ideológicas e políticas,

ao constituir a "coisa" que para nós será a qualidade da alfabetização, determinando-lhe as propriedades, atributos, condições, estaremos constituindo um objeto marcado historicamente, socialmente, culturalmente – portanto, estaremos agindo ideologicamente e politicamente; e ao decidir se a todos será dado o mesmo, ou a cada um, segundo as características de seu contexto de vida, estaremos nos aproximando ou nos afastando da justiça social – portanto, e de novo, estaremos agindo ideologicamente e politicamente. O que me leva a propor uma resposta para a pergunta que constitui o título desta exposição: em busca da qualidade em alfabetização – em busca de uma ideologia e de uma política para a alfabetização da criança brasileira. É o que nos falta (*Id. ibid.*: 53).

A participação de Smolka caracterizou-se por uma abordagem da questão da cognição e linguagem, seguida da apresentação de trabalhos desenvolvidos nessa área, assinalando a natureza das idéias. Complementando a discussão, Oliveira discorreu sobre a natureza do ensino e

as perspectivas abertas pelas novas concepções de desenvolvimento cognitivo, afetivo e lingüístico .

Kramer iniciou sua intervenção, afirmando que já na década de 70 os educadores discutiam sobre a necessidade de superar a dicotomia qualidade *versus* quantidade, entendendo que em uma perspectiva política diferenciada da anteriormente em voga, a ampliação das oportunidades escolar não poderia resultar em rebaixamento de qualidade. Dentro de nova perspectiva política, havia clareza de que os pontos de partida eram diferenciados, visto que as populações que chegavam/chegam à escola também o eram/são diferentes sócio, econômica, cultural e lingüisticamente e que a esta heterogeneidade deveria se contrapor uma igualdade no ponto de chegada. Nesse sentido, a autora concorda com Soares quanto à necessidade de se definir a compreensão que se tem de qualidade da alfabetização, considerando sua dimensão política e ideológica. Em outras palavras, não basta apontar a heterogeneidade existente no ponto de partida, nem as formas de superá-la; antes, é preciso realizar análise dessa questão dentro do contexto cultural no qual se insere.

Para a autora, a melhoria da qualidade da escola básica passa pelo próprio sistema educacional com todas suas precariedades e deficiências. Sua melhoria não supõe a criação de um sistema paralelo. A escola básica, pública e popular, precisa ser vista na totalidade da vida cultural e na diversidade das culturas em que está inserida. Em síntese, Kramer nega as soluções espetaculares, de emergência, sejam elas de baixo custo ou as que envolvem investimentos vultuosos. No seu entendimento a política educacional precisa ser uma política cultural.

As discussões apresentadas nesse simpósio dão conta daquilo que a comissão organizadora da VI CBE assinalou no manifesto: a revelação da preocupação com os rigores da pesquisa, ao responder às exigências de diagnósticos e de revisão criteriosa dos paradigmas teóricos quando se faz uma análise.

Revelam, também, a preocupação com a elaboração de novos projetos para a melhoria qualitativa da escola. Essa face da VI CBE caracteriza a preocupação com a construção de um conhecimento acerca da escola, do professor, da sala de aula e do aluno, sem, contudo, deixar de afirmar que a sociedade civil democraticamente organizada na escola, e em torno dela, pode e deve dar as coordenadas das políticas educacionais capazes de efetivar a participação da população de forma efetiva e ampla.

O simpósio **A Crise do Estado e o Neoliberalismo: perspectivas para a democracia e para a educação na América Latina** contou com a participação de Dermerval Saviani e Juan Carlos Tedesco.

Em sua intervenção, Saviani afirmou que a conjuntura, no que se referia à educação, era marcada por uma crise de amplas proporções da escola pública.

A essa situação de crise, que vinha se arrastando nas últimos duas décadas, na opinião do Saviani, se incorporava um dado novo, em fins dos anos 80, qual seja, uma inflexão no discurso, assim como na prática política, com reflexos preocupantes quanto à questão da educação pública. Entrava em pauta uma orientação política que apresentava idéias de Estado Mínimo, e acentuava-se a liberdade de mercado, com ênfase valorativa na iniciativa privada. Esta orientação que, paulatinamente, vinha influenciando a educação

na América Latina, estava adotando o discurso do fracasso da educação pública, justificada na ingerência do Estado, advogando, assim, a primazia da educação privada.

Vale ressaltar que, para o referido autor, a denominação neoliberal é impropriamente utilizada no que se refere às idéias de Estado Mínimo. Para Saviani, a argumentação neoliberal formulada por Keynes não implica, entre outros fatores, em encolhimento do setor público no que tange à educação e nem em atrofia do Estado.

Segundo Saviani (1992: 26),

se trata não de uma posição neo-liberal e moderna como se apregoa, mas pós-liberal e pós-moderna. Enquanto pós-liberal, ela sucumbe aos insucessos do liberalismo encarnando o beco-sem-saída da economia liberal-capitalista. Em lugar da confiança, própria do liberalismo, numa suposta racionalidade natural das leis de mercado que o impulsiona sempre para frente num progresso irreversível, abandona-se ao jogo cego das forças do mercado cujo significado se esvanece, transformado que foi em significante por si mesmo. Enquanto pós-moderna, descrê da civilização, perde o caráter de processo histórico e mergulha na mesmice dos signos dissociados de sentido, no vazio de um presente sem perspectivas e nas aparências que já perderam qualquer relação com algum suporte essencial.

Tedesco, no mesmo simpósio, assinalou que os debates sobre a privatização do ensino têm despertado grande interesse por parte dos especialistas e responsáveis pela educação. Para ele, a discussão do caráter ideológico do ensino perdeu a centralidade, na disputa entre ensino público e privado, e a discussão de forma ampliada associa-se à revalorização do privatismo enquanto estratégia a se contrapor a ausência de eficiência e qualidade dos serviços públicos.

Esse autor afirma que instituições de cooperação internacional vêm apoiando a política privatista em educação. O Banco Mundial, por exemplo, coloca que

la privatización brinda a los padres y a la comunidad la posibilidad de un control más directo sobre el personal y la dirección de las escuelas, permite a los padres establecer estándares de calidad para la educación de sus hijos, incrementa la habilidad de los maestros, administradores y padres para adaptar los programas a las necesidades y condiciones de la comunidad, estimula la posibilidad de obtener financiamiento de la comunidad para las actividades de la escuela y mejora la eficiencia al estimular la competencia entre los establecimientos (*apud* Tedesco, 1992: 33 - 34).

Em suas análises, com base em pesquisas, Tedesco afirmou que os bons resultados, sobretudo, de alunos provenientes de famílias de baixa renda não residem no fato de o ensino ser público ou privado, mas

parecen estar asociados a la posibilidad de definir un proyecto educativo del establecimiento escolar, definido por la conciencia de determinados objetivos, por la existencia de ciertas tradiciones y metodologías de trabajo compartidas, espíritu de equipo y responsabilidad por los resultados, es decir, por la identidad institucional (Tedesco, 1992: 50).

O referido autor, ao defender que a discussão acerca da dinamização do sistema de ensino não passa pela questão do seu caráter público ou privado, afirma que a forma como o Estado oferece ensino é ineficiente, excludente e que o setor privado possui uma dinâmica de gestão que só atinge índices satisfatórios quando voltados para setores socialmente favorecidos. Nesse sentido, aponta duas saídas: *“definir una estrategia destinada a*



*introducir democracia en el sector privado, o definir una estrategia destinada a introducir el dinamismo de la oferta privada en el sector público” (Id. *ibid.*: 51).*

No que se refere à primeira saída, a estratégia seria subsidiar entidades privadas. Com relação à segunda, aponta a descentralização e autonomia dos estabelecimentos de ensino, como sendo a estratégia correta, secundada pelo argumento de que não basta distribuir recursos de forma homogênea, visto que a situação dos estabelecimentos é heterogênea. Nesse sentido, aconselha que se dê mais atenção às situações e decisões em nível local.

Tedesco assinala que, nos países em desenvolvimento, as chances de se alcançar êxito ao propiciar maior autonomia aos autores locais, ou democratização do setor privado, têm se chocado com a heterogeneidade da estrutura social interna.

En este sentido, el punto sobre el cual es preciso llamar permanentemente la atenciones el que se refiere tanto a la desigual distribución de los recursos materiales y de la capacidad para expresar demandas para garantir su satisfacción como a la propia debilidad del Estado para garantir una articulación com el sector privado que garantice altos niveles de control social sobre el uso de los recursos públicos (*Id. *ibid.*: 52*).

Em suma, nos países em desenvolvimento as experiências de descentralização têm apresentado a centralização como característica, acarretando, assim, dificuldades quanto à operacionalização de autonomia.

Tedesco defende a hipótese de que o ponto central na política de autonomia pedagógica está intrinsecamente ligado à formação profissional. Nesse sentido, aponta o surgimento de alguns complicadores, dado que a situação é bastante heterogênea: há escolas públicas de qualidade e com o

pessoal qualificado, mas há o inverso também. Isto posto, surge a interrogação: profissionaliza-se para dar autonomia ou o inverso, a autonomia é o início de maior nível de profissionalização.

Para o autor, esse debate não pode se dar só em nível acadêmico, porque as variáveis mais importantes referem-se às políticas nacionais. Sendo fundamental, portanto,

destacar que el problema central se ubica en el Estado y en su capacidad para ejercer sus funciones de regulación, de evaluación de resultados y de asignación prioritaria de recursos hacia los sectores más estratégicos desde el punto de vista del desarrollo económico y la equidad social (*Id. ibid.:* 53).

As observações acima também são pertinentes em relação ao nosso trabalho, o qual procura caracterizar a temática da democratização da educação em relação às discussões que se dão nos outros planos da vida social. Evidencia-se a preocupação com as políticas traçadas pelo governo em nome da sociedade, mas que ameaçam o ensino público a medida em que pensam a esfera pública, a partir de interesses privados. Evidencia-se, também, o inverso, ao apontar concordância com argumentos de que gerenciamento promovido pelo setor privado deve-se colocar como paradigma para a esfera pública.

O que se percebe na discussão da autonomia pedagógica e administrativa da escola é que a mesma foi apropriada pelo discurso de atores ligados aos interesses oficiais, sendo, nesse sentido, redefinida.

Cabe ressaltar, que a discussão, elaborada por Tedesco, aponta que a explicação dos bons resultados de aprendizagem não se encontram no fato

dos alunos serem provenientes de escola particular ou pública, mas associam-se à autonomia que o estabelecimento de ensino tem para definir o seu projeto educativo.

Essa discussão sobre autonomia da escola foi reforçada na mesa redonda **Escola pública: gestão e autonomia** que contou com a participação de Guiomar N. de Mello, Silker Weber e Antônio Carlos da R. Xavier.

Mello, coordenadora dos trabalhos, iniciou sua intervenção fazendo um retrospecto das publicações acerca da descentralização da educação fundamental e média na América Latina. Segundo a autora, nessas publicações quase não aparece a discussão da autonomia das unidades escolares enquanto estratégia da descentralização e este aspecto, no seu ponto de vista, é determinante no processo de descentralização.

De acordo com Mello, está se operando uma mudança, colocando a escola no centro das discussões educacionais. As reformas que visam ampliar e fortalecer a organização da escola, na perspectiva de construção de sua identidade, fugindo aos modelos homogeneizadores, vem se acontecendo em diversos países. Vários estudos sobre a construção dessa identidade estão sendo elaborados e, dentre estes, sobremaneira, os realizados no final dos anos 80 e início dos anos 90 vêm apontando as estratégias políticas educacionais, que fortalecem as unidades escolares, como solução para os problemas de melhoria da qualidade do ensino e a democratização do sistema como um todo.

O fortalecimento das unidades que desenvolvem as atividades fins, segundo Mello, não é um fenômeno que ocorre só com a educação. Trata-se de um processo amplo, originário das transformações no mundo do trabalho.

Tornou-se imperativo, a partir da incorporação das novas tecnologias a reestruturação do aparelho burocrático, redirecionando os recursos para as unidades fins com vistas a prestação de serviços de melhor qualidade.

Nesse contexto, segundo a autora, é que se coloca a questão da autonomia da escola. Torna-se fundamental que cada unidade tenha seu projeto pedagógico e de desenvolvimento institucional. Trata-se de um complexo processo referente à execução, exigindo, segundo Mello, a existência de um sistema externo de avaliação de resultados. Além disso, esse processo de descentralização da educação exige uma sistemática de financiamento que conduza à racionalização dos recursos e a um aumento do montante destinado às atividades que ocorrem na escola.

Mello afirmou que ainda que, embora não seja uma questão completamente resolvida, o acesso ao ensino fundamental está satisfatoriamente equacionado na maioria dos países latino-americanos. Trata-se de um quadro de quase universalização, mas com a persistência dos problemas de má qualidade.

*“Eqüidade com qualidade passa a ser entendida como fator ordenador das decisões de política educacional”* (1992: 196). A partir deste argumento, Mello reforçou a tese de autonomia da escola, do sistema de avaliação de resultados, como mecanismos possibilitadores de superação das dificuldades de regiões ou populações que exijam maior volume de recursos, compensação ou discriminação positiva, para atingir o patamar básico.

Mello afirmou que o tema da qualidade do ensino é complexo e está a exigir estudos, no sentido de tornar mais eficazes as políticas voltadas para a melhoria do ensino. Apontou como promissora a definição de *“satisfação das*

*necessidades básicas de aprendizagem*<sup>14</sup> formulada na Conferência Mundial de Educação para Todos. Este conceito, no seu ponto de vista, oferece parâmetros não genéricos de qualidade do ensino, além de que sugere estratégias que resgatam para a escola a função do ensino: priorizar a aprendizagem e melhorar o ambiente da aprendizagem.

Um ponto que Mello apontou como importante no conceito de “*satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*” refere-se à possibilidade de parcerias e alianças do Estado com setores não governamentais. Essas parcerias são garantidas pela objetividade e flexibilidade do conceito, além de desenhar o perfil de desempenho necessário e desejado.

Mello concluiu afirmando que não se atinge a equidade, a não ser a partir de modelos de gestão construídos em nível local. Apontou a necessidade de pensar as características da organização escolar, a questão dos insumos e sua utilização, os traços caracterizadores das escolas eficientes, os riscos, parâmetros e limites da autonomia da escola.

Weber assinalou que a gestão educacional, em termos de política geral ou de direção das unidades de ensino, vem ganhando espaço nos encontros da área educacional. O aprofundamento dessa discussão desenvolve-se associado à crítica à atuação centralizada das diferentes instâncias do Estado. Essa crítica vem acompanhada do ressurgimento do tema participação,

---

<sup>14</sup> “*Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos fundamentais de aprendizagem (como a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) como o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) que necessitam os seres humanos para poder sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo*” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: MEC, 1991).

entendida como processo favorecedor de iniciativas conscientes que propiciam mudanças duradouras.

A dimensão política do processo de participação amplia a concepção de gestão e execução de políticas públicas, ao mesmo tempo que requer a definição de alguns pontos mínimos orientadores das perspectivas e ações do poder público, segundo a autora. Dentre os pontos mínimos, assinalou: o reconhecimento da educação básica como instância de formação da cidadania; a concepção da escola como espaço de socialização dos conhecimentos sistematizados; a percepção da qualidade do ensino como construção histórica, e a prática pedagógica como veículo de projetos educacionais unitários.

A partir desses aspectos, Weber discutiu a democratização da gestão educacional e a questão da autonomia escolar. A autora afirmou que as propostas político-pedagógicas da escola deveria ter como cerne a questão da qualidade em educação. Nesse sentido, apresentou uma série de pressupostos que constituiriam uma proposta capaz de efetivar a democratização da gestão, com autonomia. Reafirmou, por fim, o papel da participação nesse processo.

A intervenção de Xavier pautou-se pela discussão da qualidade e gestão em educação, na perspectiva da qualidade total. Para esse autor, a escola conseguirá resultados positivos se seguir os princípios dessa concepção.

A concepção de qualidade da educação, apresentada na mesa redonda, diferencia-se da discussão que vinha sendo colocada nas CBEs anteriores. Nestas, a qualidade do ensino aparecia na perspectiva elitizada dos anos 50.

Tratava-se de uma discussão que buscava recuperar na escola pública uma qualidade perdida, a partir da extensão da escolarização obrigatória a todos. Na VI CBE, a discussão acerca da qualidade do ensino ocorreu em outro patamar. Referia-se a uma qualidade menos intuitiva, vista numa perspectiva mais prática, passível de medição dos atributos e elementos desejados, uma qualidade adequada ao uso.

Além da discussão da qualidade do ensino ter se modificado, percebe-se um outro sentido na questão da chamada gestão democrática. Reivindicase, na VI CBE, uma forma de organização escolar baseada na autonomia das unidades escolares. O novo padrão de organização é apontado como propiciador da equidade e qualidade do ensino.

Esse novo conceito de padrão de gestão traz algumas implicações que merecem ser destacadas: apontam mudanças na dinâmica e funcionamento do sistema, que acarretam uma redefinição dos papéis do Estado e das instâncias de poder central; reorientam os padrões de financiamento de ensino e de alocação de recursos; modificam a estruturação das carreiras dos profissionais da educação, uma vez que incluem um certo grau de decisão em nível dos estabelecimentos de ensino, no que tange à jornada de trabalho e contratação de funcionários.

Em síntese, a VI CBE pôs em discussão o projeto educativo que vem sendo implementado pelo governo federal. Projeto este, orientado pelas indicações da proposta neoliberal para a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar como se processou a discussão acerca da democratização da educação, no âmbito das CBEs, na conjuntura de 1980 a 1991. Nesse sentido, procurou-se analisar o que foi dito sobre esta temática, tendo como referência o contexto histórico. Essa relação foi estabelecida com o intuito de caracterizar a discussão da democratização da educação, enquanto fenômeno histórico.

A realização do trabalho deu-se a partir destas questões básicas: em quais circunstâncias aconteceram as CBEs? O que foi dito acerca de democratização da educação nesses eventos? Em que medida a concepção de democratização da educação presente nas CBEs de 1980 a 1991 refletiu a articulação mais ampla em prol da democratização da sociedade? A concepção de democratização da educação foi a mesma de 1980 a 1991?

Tendo como referência estas questões foi feita uma análise dos conceitos de democracia presentes na discussão da transição política no Brasil. O conceito de democracia, apontado por parte considerável dos educadores presentes nas CBEs, referia-se à democracia política. O sentido de democracia política funda-se basicamente no estabelecimento de eleições regulares, ou seja, restringe-se a um caráter formal da democracia. Não se deve desconsiderar, no entanto, o papel que as condições estabelecidas por esse tipo de democracia desempenham num processo de democratização da sociedade.



Um ponto fundamental, que delimita a possibilidade de existência da democracia, é o aspecto econômico, não se afirmando com isso que o desenvolvimento econômico por si só promove a democratização. Todavia, é inegável a importância desse aspecto na construção da democracia em dois sentidos: um, referente a inserção do país no contexto econômico mundial e outro, relativo à distribuição interna de riquezas. Nestes termos, a democracia em si mesma pode ser uma questão de princípios mas a democratização exige a colocação desses princípios em prática através de regras e procedimentos específicos.

O aspecto econômico é básico em qualquer processo de transição. Em nenhum dos casos, apresentados na literatura especializada, a transição iniciou-se num momento em que a economia apresentava bom desempenho. Contudo, há que se assinalar que o bom desempenho econômico influencia, de forma determinante, as condições em que se dá o processo de transição.

O'Donnell (1988) afirma que o grau de sucesso econômico de um regime autoritário determina o ritmo da transição, no sentido que a cúpula dirigente consegue manter em suas mãos a agenda do processo. Nesses casos, geralmente, a oposição é menos aguerrida e não consegue impor mudanças na agenda da transição.

Para este autor, a transição política acontece em duas fases: uma, que vai do regime autoritário ao primeiro governo democrático e outra, que se inicia com este e conclui-se com a implantação de um regime democrático. Nesses termos, O'Donnell fala de dois tipos de democracia. A democracia política e a democracia social.

Na democracia política, podem-se distinguir diferentes dimensões e graus de democraticidade, mas com o cerceamento de direitos e garantias da cidadania. Resulta daí a seguinte disjunção: os direitos participativos são respeitados, uma situação em que se pode votar, ser votado, mas não se pode esperar que os direitos liberais sejam respeitados, ao menos no que se refere à classe trabalhadora, e muito menos que haja eliminação das disparidades na distribuição de recursos.

A transição para a democracia política fixa a possibilidade de outra transição e isto se deve ao fato de que o princípio da cidadania não conhece fronteiras. Essa segunda transição é denominada, por O'Donnell (1988), socialização.

A socialização envolve dois processos independentes porém interrelacionados. O primeiro consiste em tornar cidadãos-atores em sujeitos com direitos e obrigações iguais, e com poder de decidir sobre as ações das instituições sociais. Esse processo é denominado "democracia social". O segundo processo refere-se à garantia de igualdade nos benefícios, em termos dos bens e serviços gerados pela sociedade, e denomina-se "democracia econômica", nesse sentido, entende-se porque é chamado de "socialização".

A democracia socialista refere-se, portanto, à democracia social e econômica. Trata-se de um modelo de democracia em que os conflitos de ordem social, política econômica já foram resolvidos de forma a assegurar a cidadania.

O conceito de democracia e democratização presentes nas CBEs vinculam-se basicamente à concepção de democracia política. A defesa da democracia numa perspectiva socialista só foi feita por alguns segmentos

sociais ligados à esquerda. Para estes, a tarefa democrática não se esgotava no estabelecimento de eleições regulares e liberdade de expressão. Contudo, os resultados eleitorais não mostraram uma aceitação ampla da proposta do socialismo democrático; isto talvez se explique pela inexistência de uma tradição partidária e a ausência de uma cultura política democrática.

No que se refere à democratização da educação, percebe-se com clareza ao longo de todas as CBEs, a proposição de uma educação para as maiorias, evidenciada na defesa da escola pública. Um aspecto relevante nessa discussão refere-se ao conceito de participação. Defendeu-se, reiteradas vezes, que uma escola é democrática quando conta com a participação de todos os interessados – pais, professores e alunos – no processo educativo.

Esse fato, no entanto, não deve levar à conclusão de que todos defendiam o mesmo tipo de participação. Para alguns, a participação deveria acontecer sob controle. Para outros, a escola deveria estar aberta à participação das classes populares, não de uma forma regulada, mas no sentido em que pudessem se mostrar, enquanto força. As duas perspectivas de participação explicitam compreensão diferenciada de democracia.

Merece destaque a idéia de que uma educação democrática é aquela que se destina às maiorias. Esse destaque vincula-se à discussão feita por Ianni na abertura da IV CBE. Este autor afirmou que o Brasil é uma Nação na qual o povo não se vê refletido. Nesse sentido, toda discussão acerca da educação propiciada *pelos* e *para* as camadas populares constitui-se em fator relevante. Ao longo das CBEs, um conceito de educação popular bastante

discutido foi o que apontou para o princípio de que toda educação que se destinasse à classe trabalhadora seria considerado como educação popular.

Na perspectiva da educação popular, valorizou-se a organização dos movimentos sociais e a sua luta pela escola. Enfatizou-se que sua extensão foi decorrência da luta das camadas populares, que teve inclusive que combater posições de vários educadores que viam, na extensão da educação a todos, um elemento na queda da qualidade do ensino.

Nas CBEs, vários trabalhos realizaram uma crítica ao reprodutivismo, dado que este combatia a defesa da extensão da escolaridade, vista como uma forma de legitimação das desigualdades, por parte da escola.

Do discutido até aqui, pode-se precisar primeiramente o conceito de democratização da educação referente à extensão das oportunidades de acesso à escola a toda população.

No entanto, a partir do momento em que a classe trabalhadora teve acesso à escola concluiu-se que isto não bastava, que era necessário assegurar as condições de permanência. Condições estas, que passam, evidentemente, pela tarefa de construir uma democracia que logre graus razoáveis de modernização e democratização das relações sociais, a começar pelas relações de trabalho e por uma redefinição do papel de Estado, iniciando pelas políticas públicas sociais.

A questão da permanência colocou, também, em discussão a organização do trabalho pedagógico, levando aos dois outros aspectos da democratização da educação, quais sejam: a democratização da aprendizagem e a gestão democrática.

No que se refere à democratização da aprendizagem, entrou em discussão a atuação do profissional da educação, sua competência em elaborar propostas que efetivasse o sucesso do aluno trabalhador na escola. Esta discussão, geralmente, partiu da análise da questão da evasão e repetência escolar. Colocou-se em pauta o significado dos conteúdos escolares na vida do aluno, os critérios a partir dos quais os mesmos eram selecionados, as metodologias de ensino e o papel da avaliação escolar.

Com relação à democratização da gestão, cabe assinalar a discussão das formas de provimento dos cargos administrativos escolares. Evidenciou-se a necessidade de estabelecer padrões de comportamentos democráticos no âmbito da escola. Nestes termos, propôs-se a eleição dos diretores de escola. Complementando esse aspecto, defendeu-se a presença da comunidade, na escola, através das Associações de Pais e Mestres (APM).

O estudo das CBEs, de 1980 a 1991, mostra que as mesmas foram marcadas pelas discussões que se deram no contexto da vida social mais ampla. Num primeiro momento, forças foram aglutinadas, juntamente com outros movimentos sociais, contra o autoritarismo. Passada essa fase, começaram a se definir as concepções de democracia, de democratização da sociedade e de educação, que permeavam os discursos. Estabelecia-se a interlocução entre grupos de intelectuais. Esse momento foi marcado por dissensões, dada a partidarização e opção por projetos de sociedade diferenciados. A partir de então, estava estabelecido o confronto entre os vários projetos. A IV CBE marcou esse momento de definição das divergências entre os educadores. Explicitaram-se diferenciadas concepções de escola, de sua função, possibilidades e limites.

A VI CBE marcou-se pelo confronto dos diferenciados projetos que foram sendo construídos ao longo dos anos. Pode-se afirmar que as propostas hoje implementadas pelo MEC já se explicitavam nesse momento, mostrando que seu fortalecimento veio se instituindo a partir de uma série de proposições apresentadas em CBEs anteriores. Um exemplo desta afirmação refere-se à reivindicação colocada ao longo desses eventos acerca da priorização do ensino fundamental. Tal priorização apareceu aliada à discussão de democratização da educação, em função de que a mesma propiciaria a universalização desse nível de escolarização a todos. Essa reivindicação, no entanto, pode ser interpretada como um processo de implementação gradativa de um projeto político educacional que, sustentado na idéia de universalização do ensino fundamental, vem relegando ao segundo plano os demais níveis de ensino. Essa afirmação sustenta-se na apropriação da tese da prioridade para o ensino fundamental pelos órgãos oficiais e na sua transformação em uma das metas das políticas governamentais referentes à educação.

Um outro exemplo do processo de instituição da atual proposta governamental para a educação, construída ao longo das CBEs, refere-se à disseminação dos conceitos de autonomia das unidades escolares e de gestão escolar, muito embora eles tenham sido redefinidos a partir da apropriação pelo projeto educacional oficial que vem sendo implantado. Todavia, não se pode desconsiderar o encaminhamento que as discussões referentes à gestão democrática, participação nas decisões internas das instituições escolares, compreensão do processo educativo, qualidade do ensino, foram recebendo durante as CBEs. As diferentes posturas indicavam propósitos diferenciados. Cabe ressaltar que Mello, por exemplo, foi uma intelectual que influenciou toda

uma geração, defendendo idéias como descentralização do ensino (municipalização do ensino, autonomia das escolas), compromisso político e competência técnica, enquanto fatores responsáveis pela melhoria da qualidade da educação oferecida às camadas populares.

As CBEs foram palco da explicitação, defesa e confronto de projetos diferenciados de educação e sociedade. Nas primeiras, em função do momento político vivido pelo país, fortaleceram-se propostas que encaminhavam a defesa da escola pública em todos os níveis a todos. À medida, porém, que não ocorreu a implantação da democracia social e econômica, propostas educacionais pautadas numa concepção de democratização da educação no sentido de democratização de acesso à escola, democratização da aprendizagem e democratização da gestão foram perdendo espaço. Enfim, foram sendo substituídas por propostas que não respondem aos interesses da maioria da população. Confirma-se, com estas propostas, que a democracia implantada no Brasil tem um caráter delegativo e que esta Nação continua não refletindo o povo brasileiro, apenas os interesses de uma minoria.

Em suma, as discussões da democratização da educação nas CBEs, em todos os aspectos discutidos neste trabalho, configuraram-se como um elemento que reforçou e propôs aspectos fundamentais à consolidação da democracia no Brasil, a partir da emergência de instituições democráticas. Este tema, recorrente em todas as conferências do período analisado, mantém sua atualidade, se se considera que a problemática da evasão e repetência continuam desafiando e exigindo solução; que o ensino fundamental ainda não se universalizou, com o agravante da implantação de políticas de cunho

neoliberal, cujos projetos econômicos e sociais operam a exclusão de forma brutal.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, J. A . G. **Da Crise do Governo à Crise do Presidencialismo**. *In: MOISÉS, J. Álvaro e ALBUQUERQUE, J. A . G. (org.) Dilemas da Consolidação da Democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- ARELARO, L. "Escola: um lugar para poucos alunos". *In: V CBE, 1988*. Brasília, **Anais...** Brasília: ANPEd/ANDE/CEDES, 1988.
- ARROYO, M. G. "A escola e o movimento social: relativizando a escola". *In: IV CBE, 1986, Goiânia, Anais...* São Paulo: Cortez, 1988.
- BARRETO, E. S. de S. "O ensino fundamental na política nacional de educação: alguns aportes". *In: V CBE, 1988, Brasília, Anais...* Brasília: ANPEd/ANDE/CEDES, 1988
- BEISIEGEL, Celso de R. "Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum". *In: I CBE, 1980, São Paulo, Anais...* São Paulo: Cortez, 1981.
- BRANDÃO, C. R. "A cultura do povo, a prática da classe: canções de militância". *In: I CBE, 1980, São Paulo, Anais...* São Paulo: Cortez, 1981.
- CALAZANS, M. J. C. **ANPEd - trajetória da pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil**. Belo Horizonte: Documentos ANPEd, set. 1995.
- CANESIN, Maria Teresa. **Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. [Tese de Doutorado].
- CARVALHO, I. M. M. "Democratização do ensino e diferenças culturais: algumas reflexões sobre a dimensão regional". *In: III CBE, 1984, Niterói, Anais...* São Paulo: Loyola, 1984.

- CLIMACO, Arlene C. de A **Del sindicalismo como movimiento socio-político al sindicalismo como organización institucionalizada: el caso de CC.OO. y de CUT.** [Tese de Doutorado em elaboração].
- CUNHA, L. Antônio. "A organização do campo educacional: as conferências de educação". **Educação & Sociedade**. Campinas, 9: 5-48, maio, 1981.
- \_\_\_\_\_. "A Educação na Nova Constituição". In: IV CBE, 1986, Goiânia, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.
- DEMO, P. "Quantidade Versus Qualidade no Ensino de 1º Grau". In: I CBE, 1980, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Cortez, 1981.
- DINIZ, Eli. "A Transição Política no Brasil: uma reavaliação da dinâmica da abertura". **DADOS, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 28 (3): 329-346, 1985.
- \_\_\_\_\_. "A Transição Política no Brasil: perspectivas para a democracia". **Sociedade e Estado**, Brasília, 1(2): 65-88, jul/dez, 1986.
- DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ANPOCS, 1995.
- DUKATENZEILER, G. , FAUCHER, P. , REA, J. C. "A Democracia Incerta: Argentina, Brasil, México e Peru. **Novos Estudos CEBRAP.** São Paulo, 34: 165-197, nov. 1992.
- DURAN, Marília C. G. "A avaliação: a favor ou contra a democratização do ensino? A experiência do ciclo básico de São Paulo." In: V CBE. 1988, Brasília, **Anais...** Brasília: ANPED/ANDE/CEDES, 1988
- EXAME.** "Brasil em Exame: Educação". São Paulo: Ed. Abril, Setembro/97.

- FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FIORI, L. J. "Transição Terminada: Crise Superada?". **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, 28: out.1990.
- FRANÇA, J. L. **Manual para Normalização**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GERALDI, J.W. "O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática". *In*: II CBE, 1982, Belo Horizonte, **Anais...** São Paulo: Diniz/Parma, s/d.
- GHIRALDELLI Jr., P. "A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano". *In*: IV CBE, 1986, Goiânia, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.
- IANNI, O. "Estado, Sociedade e Cultura". *In*: IV CBE, 1986, Goiânia. **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.
- KRAMER, Sônia. "Escolarização Básica e a Busca da Qualidade: uma tentativa de síntese". *In*: SOARES, M. B. , KRAMER, S. *et alii*. **Escola Básica**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994 [Coletânea CBE]
- LEMME, P. "Documento de Paschoal Lemme". *In*: II CBE, 1982, Belo Horizonte, **Anais...** São Paulo: Diniz/ Parma, s/d.
- \_\_\_\_\_ "Pronunciamento do professor Paschoal Lemme" *In*: III CBE, 1984, Niterói, **Anais...** São Paulo: Loyola, 1984.
- LOPES, E. M. T. "Participação popular e escola pública". *In*: IV CBE, 1986, Goiânia, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.

- LOUREIRO, M. C. da S. **Magistério como função pública e compromisso do professor**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997. [Tese de Doutorado].
- LOUREIRO, W. N. **Escolas Conveniadas: condições de ensino e privatização de recursos públicos**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. [Tese de Doutorado].
- LUCKESI, C. C. "Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?" *In: V CBE, 1988, Brasília, Anais...* Brasília: ANPEd/ANDE/CEDES, 1988.
- LUDKE, H. "Avaliação do aluno: um assunto quase maldito". *In: V CBE, 1988, Brasília, Anais...* Brasília: ANPEd/ANDE/CEDES, 1988
- LUTFI, E. P. "O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática". *In: II CBE, 1982, Belo Horizonte, Anais...* São Paulo: Diniz/Parma, s/d.
- MANFREDI, S. M. "A Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci". *In: BRANDÃO, C. R. (org.) A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- MELLO, G. N. "Conferência de Abertura da III CBE". *In: III CBE, 1984, Niterói, Anais...* São Paulo: Loyola, 1984.
- \_\_\_\_\_. "Autonomia da Escola : possibilidades, limites e condições". *In: VELLOSO, J. et alii. Estado e Educação*. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE: ANPEd, 1992. [Coletânea CBE]
- MOISÉS, J. Álvaro. " Sociedade Civil, Cultura Política e Democracia: descaminhos da transição política". *In: COVRE, M. de Lourdes M. A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 119-150.
- NASCIMENTO, Elimar P. do " Transição Política: antecedentes, natureza e cenários". *Sociedade e Estado*, Brasília: 4 (1): 7-21, jan/jun, 1989.

---

“ Transição? Qual Transição?”, Brasília, out. 1987.

O'DONNELL, Guillermo. “ Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais: uma visão latino-americana com uma rápida olhada em alguns países pós-comunistas”. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, 36:123-145, jul. 1993.

---

“Transições, Continuidades e Alguns Paradoxos”. *In*: REIS, Fábio W. e O'DONNELL, G. (org.) **A Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988.

---

“ Hiatos, instituições e perspectivas democráticas”. *In*: REIS, Fábio W. e O'DONNELL, G. (org.) **A Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988.

---

“Democracia Delegativa ?”. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, 31: 25-40, out. 1991.

---

e SCHMITTER, P. C. **Transições do Regime Autoritário: primeiras conclusões**. São Paulo: Vértice, 1988.

OFFE, C. Trabalho e Sociedade: problemas estruturas e perspectiva para o futuro da “sociedade do trabalho”, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991 (v. II - Perspectivas) *apud* CANESIN, Maria Teresa. **Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. [Tese de Doutorado]

OLIVEIRA, Francisco. “A Herança da Marajá Superkitsch”. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, 34:8-14, nov. 1992.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. “Rediscutindo a natureza do ensino”. *In*: SOARES, M. B. , KRAMER, S. *et alii*. **Escola Básica**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994 [Coletânea CBE]

- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
- PAIVA, V. "Estado e Educação Popular: recolocando o problema". *In: I CBE*, 1980, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1981.
- PÉCAUT, Daniel. **Os Intelectuais e a Política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática S/A, 1990.
- PENIN, Sônia. "O ensino fundamental é a prioridade". *In: V CBE*, 1988, Brasília, **Anais...** Brasília: ANPEd/ANDE/CEDES, 1988
- PEREIRA, L. C. Bresser. "A Crise da 'Nova República' ". **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, 23: 85-101, mar. 1989.
- PEREIRA, Júlio E. Diniz. **A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. [Dissertação de Mestrado]
- PICANÇO, I. S. "Democratização do ensino e diferenças culturais". *In: III CBE*, 1984, Niterói, **Anais...** São Paulo: Loyola, 1984.
- REIS, Fábio W. "Para Pensar Transições: democracia, mercado, Estado". **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, 30: 76-98, jul. 1991.
- ROCHA, R. "Educação Popular e Poder". *In: I CBE*, 1980, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1981.
- RODRIGUES, Neidson. "A Democratização da Escola: novos caminhos". **ANDE**. São Paulo, 3 (6): 1983.
- SADER, E. "Educação e Participação Popular". *In: II CBE*, 1982, Belo Horizonte, **Anais...** São Paulo: Diniz/Parma, s/d.

SALGADO, M. U. C. "Escola, trabalho e cidadania" *In*: III CBE, 1984, Niterói, **Anais...** São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. "O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática". *In*: II CBE, 1982, Belo Horizonte, **Anais...** São Paulo: Diniz/Parma, s/d.

SAUL, Ana Maria. "Refletindo sobre a escola unitária e diversidades regionais: implicações para o currículo". *In*: IV CBE, 1986, Goiânia, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermerval. "Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina". *In*: VELLOSO, J. *et alii*. **Estado e Educação**. Campinas: Papyrus/CEDES; São Paulo: ANDE: ANPEd, 1992. [Coletânea CBE]

SCHEIBE, Leda. "O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática". *In*: II CBE, 1982, Belo Horizonte, **Anais...** São Paulo: Diniz/Parma, s/d.

\_\_\_\_\_. "O ensino de 1º Grau: garantia de direito à educação e desafio da qualidade". *In*: IV CBE, 1986, Goiânia, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.

SERPA, L. F. P. "Diferenças culturais e democratização do ensino". *In*: III CBE, 1984, Niterói, **Anais...** São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA, M. F. N. da. "Educação e Participação Popular". *In*: II CBE, 1982, Belo Horizonte, **Anais...** São Paulo: Diniz/Parma, s/d.

SILVA, G. G. de B. "Quantidade e Qualidade no Ensino de 1º Grau". *In*: I CBE, 1980, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1981.

SMOLKA, A. L. B. "Cognição, Linguagem e Trabalho na Escola". *In*: SOARES, M. B., KRAMER, S. *et alii*. **Escola Básica**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994 [Coletânea CBE]

SOARES, Magda B. "Em busca da qualidade em alfabetização: em busca ... de quê? *In*: SOARES, M. B. , KRAMER, S. *et alii*. **Escola Básica** . 2. ed. Campinas: Papirus, 1994 [Coletânea CBE]

SPOSITO, Marília P "Participação popular na escola: as estratégias de luta pelo acesso e permanência". *In*: II CBE, 1982, Belo Horizonte, **Anais...** São Paulo: Diniz/Parma, s/d.

\_\_\_\_\_. "Organização Popular e Educação Pública. *In*: IV CBE, 1986, Goiânia, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. "Participação popular e escola pública". *In*: IV CBE, 1986, Goiânia, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1988.

TEDESCO, J. C. "Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina" *In*: VELLOSO, J. *et alii*. **Estado e Educação**. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE: ANPEd, 1992. [Coletânea CBE]

WANDERLEY, Luiz E. W. "Educação Popular e processo de democratização" *In*: I CBE, 1980, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1981.

WEBER, S. "Escola Pública: gestão e autonomia". *In*: VELLOSO, J. *et alii*. **Estado e Educação**. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE: ANPEd, 1992. [Coletânea CBE]

WEFFORT, F. C. "Incertezas da transição na América Latina" *In*: MOISÉS, J. Álvaro e ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. (org.) **Dilemas da consolidação da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. "Democracia e Movimento Operário: algumas questões para a história do período 1945/1964 – segunda parte". Revista de Cultura Contemporânea. São Paulo: CEDEC/ Paz e Terra, 1 (2): 10-11, jan. 1979 *apud* WANDERLEY, Luiz E. W. "Educação Popular e processo de democratização" *In*: I CBE, 1980, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Cortez, 1981.

\_\_\_\_\_. **Qual Democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.



XAVIER, A . C. da R. "Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas". *In: VELLOSO, J. et alii. Estado e Educação*. Campinas: Papyrus/CEDES; São Paulo: ANDE: ANPEd, 1992. [Coletânea CBE]

YAMAMOTO, Oswaldo H. "Educação e Tradição Marxista no Brasil". *Comunicação e Educação*. São Paulo, v. 3, n.10, set/dez, p. 33-43, 1997.

### **ANAIS CONSULTADOS**

**ANAIS da I CBE**. São Paulo: Cortez, 1981.

**ANAIS da II CBE**. São Paulo: Diniz s/d.

**ANAIS da III CBE**. São Paulo: Loyola, 1984, v.1 e 2.

**ANAIS da III CBE**. São Paulo: Loyola, 1986, v. 3.

**ANAIS da IV CBE**. São Paulo: Cortez, 1988. t 1 e 2.

**ANAIS da V CBE**. Brasília, 1988. [mimeo]

**ANAIS da VI CBE – Estado e Educação**. Campinas: Papyrus/CEDES/ANDE/ANPEd, 1992. [Coletânea CBE]

**ANAIS da VI CBE – Sociedade Civil e Educação**. Campinas: Papyrus/CEDES/ANDE/ANPEd, 1992. [Coletânea CBE]

**ANAIS da VI CBE – Universidade e Educação**. Campinas: Papyrus/CEDES/ANDE/ANPEd, 1992. [Coletânea CBE]

**ANAIS da VI CBE – Escola Básica**. Campinas: Papyrus/CEDES/ANDE/ANPEd, 1994. [Coletânea CBE]

**ANAIS da VI CBE – Trabalho e Educação.** Campinas:  
Papyrus/CEDES/ANDE/ANPEd, 1994. [Coletânea CBE]

**ANAIS da VI CBE.** São Paulo: Iglu Ed. 1992.

**ANEXOS**

**QUADRO 1**  
Simpósios das CBES (1980/1991)

| <b>SIMPÓSIOS</b>  |  |
|---|--|
| <p><b>I CBE</b><br/><b>1980</b></p> <p><b>São Paulo</b></p>       | <p>Abordagem política do funcionamento interno do ensino de 1º Grau;<br/>           Projetos educativos da sociedade civil;<br/>           Os projetos do MEC para as universidades Federais;<br/>           Quantidade x Qualidade no Ensino de 1º Grau;<br/>           Falência da profissionalização: e agora, o que fazer?;<br/>           Perspectivas teóricas da educação popular;<br/>           Perspectivas das associações de docentes universitários;<br/>           Pré-Escola, fracasso no 1º Grau e trabalho da mulher;<br/>           A política de pós-graduação em educação;<br/>           Ensino Supletivo e Educação de Adultos;<br/>           Perspectivas das Associações de docentes de 1ª e 2ª Graus;</p>  |
| <p><b>II CBE</b><br/><b>1982</b></p> <p><b>Belo Horizonte</b></p> | <p>O Ensino público;<br/>           Partidos políticos: propostas alternativas para a educação;<br/>           A divisão do trabalho escolar;<br/>           Participação popular na escola: as estratégias de luta pelo acesso e permanência;<br/>           A profissionalização do ensino: críticas e propostas;<br/>           Catolicismo político e educação;<br/>           O dilema centralização X descentralização do ensino;<br/>           O saber fazer na escola: novos caminhos para a didática;<br/>           Alternativas para a formação do educador: a pedagogia e as licenciaturas em debate;<br/>           Educação popular: questões e práticas;<br/>           A reestruturação da universidade brasileira;<br/>           Quando o operário faz a educação;<br/>           O saber escolar e as condições de vida das camadas populares;<br/>           Educação e trabalho;</p>   |
| <p><b>III CBE</b><br/><b>1984</b></p> <p><b>Niterói</b></p>       | <p>O momento brasileiro e a educação;<br/>           A gestão pública dos negócios da educação;<br/>           Escola pública, escola particular e democratização do ensino;<br/>           Os professores e suas organizações;<br/>           Educação popular na América Latina;<br/>           A pesquisa educacional no Brasil;<br/>           A política educacional brasileira no conjunto das políticas sociais;<br/>           Democratização do ensino e diferenças culturais;<br/>           As respostas da escola às questões sociais: um desvio no pedagógico?;<br/>           O colapso da universidade pública brasileira;<br/>           Escola, Trabalho e Cidadania;<br/>           A questão pedagógica;</p>  |
| <p><b>IV CBE</b><br/><b>1986</b></p> <p><b>Goiânia</b></p>        | <p>Política e Educação Brasileira;<br/>           Democratização da Educação: escola unitária e diversidades regionais;<br/>           Definição e gestão da política educacional;<br/>           Políticas de financiamento da educação e constituinte;<br/>           Análise das políticas de educação estaduais;<br/>           Municipalização do Ensino: implicações político-administrativas;<br/>           Propostas educacionais dos partidos políticos para a constituinte;<br/>           Participação Popular e Escola Pública;<br/>           A organização do trabalho na escola;<br/>           Política de formação e aperfeiçoamento do magistério;<br/>           A especificidade da educação e a formação do pedagogo;<br/>           Revitalização do ensino normal e realidade do ensino de 1º Grau;<br/>           Profissionalização do Magistério e suas entidades de classe;<br/>           Pré-Escola;<br/>           Política de alfabetização;<br/>           Ensino de 1º Grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade;<br/>           Avaliação e definição da política de ensino de 2º Grau;<br/>           A questão da universidade: avaliação e redefinição de seus rumos;<br/>           Política de Ensino Superior;<br/>           Políticas de Formação Profissional;<br/>           Educação e Trabalho;<br/>           Política de Educação de Adultos;<br/>           Pedagogia das lutas no campo;<br/>           Pedagogia dos movimentos sociais urbanos;<br/>           Ensino no meio rural;<br/>           Educação e Informática;</p> |
| <p><b>V CBE</b><br/><b>1988</b></p> <p><b>Brasília</b></p>        | <p>Trabalho e Educação;<br/>           Política Nacional de Ensino Superior;<br/>           Carreira e condições de trabalho dos profissionais do ensino;<br/>           Avaliação do aluno e a questão curricular;<br/>           As contribuições de pesquisas atuais para o currículo;<br/>           Política nacional para educação de adultos;</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>Implicações da municipalização do ensino;<br/> As necessidades da sociedade brasileira e as perspectivas para o ensino médio;<br/> Política Nacional de Educação Especial;<br/> Teorias da Educação e a Prática Educativa;<br/> Política nacional de educação da criança de 0 a 6 anos;<br/> Formação do professor e a questão dos especialistas;<br/> Tendências educacionais na América Latina e a LDB;<br/> Política Nacional de Ensino fundamental;</p>  |
| <p><b>VI CBE<br/>1991</b></p> <p><b>SÃO<br/>PAULO</b></p> | <p>Diagnóstico do atendimento escolar básico: posições;<br/> Escolarização básica: em busca da qualidade;<br/> Escola, Currículo e Construção do Conhecimento;<br/> Formação de professores e qualidade do ensino;<br/> Escola e construção da cidadania;<br/> A luta social no campo: cultura e educação;<br/> Movimentos sociais urbanos e educação;<br/> A produção da exclusão social: violência e educação;<br/> Movimento sindical dos professores, estado e educação;<br/> A crise do Estado e o neoliberalismo: perspectivas para a democracia e para a educação na América Latina;<br/> O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e Educação;<br/> Impasses e alternativas do financiamento das políticas públicas para a educação;<br/> Financiamento da educação: análise das fontes e da distribuição dos recursos;<br/> As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional<br/> Os impactos da revolução tecnológica: transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho;<br/> Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação;<br/> O reordenamento político econômico mundial e as novas funções da educação;<br/> Ensino Médio: quais são as alternativas? ;<br/> Tendências da produção teórica e da pesquisa em educação no Brasil;<br/> Formação dos intelectuais: conhecimento e poder;<br/> Funções do ensino superior, hoje;</p> |

FONTE – Anais das CBEs I, II, III, IV, V e VI.

**QUADRO 2**  
Relação das Atividades e componentes da I CBE

| TEMA                                | SUBTEMA   | COMPONENTES   |
|-------------------------------------|---|---|
| I - Política Educacional Do Governo | 1- Política Educacional   | B. Freitag (coord.), P. Demo, M. Tragtenberg, A. B. Barty.                          |
|                                     | 2- Política E Administração Da Educação   | R. Moreira (coord.), J. C. A. Melchior, J. G. de C. Menezes.                        |
|                                     | 3- O Papel Do CFE Na Política Educacional Brasileira  | C. dos R. Filho (coord.), W. E. Garcia, P. de T. Santos, N. de Paoli.               |
|                                     | 4- Políticas de Financiamento Da Educação No Brasil   | G. Frigotto (coord.), A. E. S. Marques, J. C. Melchior, A. de M. e Souza.           |
|                                     | 5- Ensino Superior Pago   | L. B. de M. Laterza (coord.), J. C. do Carmo, C. R. R. Araújo.                      |
|                                     | 6- Política De Recursos Humanos   | M. R. Leite (coord.), R. de C. B. Savi.   |
| II - Ensino De 1º Grau              | 1- Educação Da Criança Da Classe Trabalhadora   | L. Kessel (coord.), E. Ravaglio, S. Kessel.   |
|                                     | 2- Pré-Escola, Fracasso No 1º Grau E Trabalho Da Mulher   | M. M. M. Campos (coord.), M. H. S. Patto, C. Mucci.                                 |
|                                     | 3- O Pré-Escolar E As Classes Desfavorecidas  | Z. Brandão (coord.), M. Abramovay, S. Kramer.                                       |
|                                     | 4- Os CECOPE - Centro De Convivência Do Pré-Escolar: Uma Alternativa Em Educação Pré-Escolar, A Experiência De Sorocaba | L. A. M. Filho (coord.), A. C. Bramante, W. J. de Almeida, V. M. S. Breda.          |
|                                     | 5- Escolas De Periferia Urbana - Contribuições Críticas Sobre Sua Problemática  | M. R. Maluf (coord.), M. H. S. Patto, A. D' Antola, I. G. Khouri.                   |
|                                     | 6- Abordagem Política Do Funcionamento Interno Do Ensino De 1º Grau   | E. S. de S. Barreto (coord.), M. da G. Pimentel, D. Saviani.                        |
|                                     | 7- Quantidade X Qualidade No Ensino De 1º Grau  | G. N. de Mello (coord.), C. de R. Beisegel, G. G. de B. e Silva, P. Demo.           |
|                                     | 8- Ensino Público Gratuito  | A. J. de Camargo (coord.), C. E. M. Baldijão  |
|                                     | 9- Repondo A Questão Do Ensino Público No Brasil  | D. Saviani (coord), E. Buffa, P. Abramo.  |
| III - Ensino de 2º Grau             | 1- O Ensino De 2º Grau Profissionalizante   | R. de C. B. Savi ( coord.), M. R. Letite  |
|                                     | 2- Currículo Acadêmico X Currículo Profissionalizante: Orientação Educacional Ou Interdisciplinaridade                  | W. R. Borges (coord.), K. I. Drug, H. G. Peterossi, S. G. Pimenta, I. C. A. Fazenda |
|                                     | 3- A Contribuição Da Educação Técnica À Mobilidade Social   | M. A. C. P. Franco (coord.), E. N. A. Camargo, E. Zarur.                            |

|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
|                      | 4- Falência Da Profissionalização: E Agora, O Que Fazer?  | M. J. Warde (coord.), C. Saulm, L. A. Cunha, P. G. Silveira, W. G. Rossi  |
| IV - Ensino Superior | 1- Análise De Resultados De Vestibulares: Implicações Para A Realidade Socio-Educacional Brasileira | A. V. Ripper (Coord.), S. C. Ribeiro, M. Masetto, G. Frigotto   |
|                      | 2- A Crise Da Universidade E A Questão Dos Vestibulares   | M. A. D' Incao, D. A. Witakes, L. L. Oliveira   |
|                      | 3- Os Projetos Do MEC Para As Universidades Federais  | L. P. Rosa (coord.), J. R. Leal, N. Lima, J. N. C. de Mello   |
|                      | 4- Formação Do Educador: Reformulação Do Currículo De Pedagogia E Licenciatura                      | M. J. Warde (coord.), R. Moreira, M. de L. M. Covre, A. J. Severino   |
|                      | 5- A Política De Pós-Graduação Em Educação  | J. R. Veloso (coord.), D. Saviani, E. W. Hamburger, S. Schwartzman  |
|                      | 6- Universidade Alternativa Ou Alternativas Universitárias  | G. V. de Miranda (coord.), C. R. J. Cury, L. da V. Carvalho, O. J. dos Santos, N. Rodrigues, A. M. S. Caldeira, L. de A. Mafra, S. Weber, I. B. Schmidt |
| V - Educação Popular | 1- Perspectivas Teóricas Da Educação Popular  | V. Paiva (Coord.), C. R. Brandão, L. E. W. Wanderley, R. Rocha  |
|                      | 2- Elementos Para Uma Pedagogia Do Trabalho   | R. P. C. Gandini (coord.), W. G. Rossi, B. R. de M. Neto, N. Bryan  |
|                      | 3- Ensino Supletivo E Educação De Adultos   | O. Favero (coord.), M. C. de S. Gomes, N. G. Mechedeff, E. M. B. Coelho, Z. de O. Passos  |
|                      | 4- Projetos Educativos Da Sociedade Civil   | C. A. Emediato, M. G. Arroyo (coords.), L. Maria, M. Cecília, T. Villas-Boas, I. Néiss, C. Brandão  |
|                      | 5- Algumas Experiências De Educação Para Trabalhadores Numa Escola Do Sindicato                     | A. L. Lopes (coord.), A. Menezes, A. Cortes, L. C. dos Santos   |
|                      | 6- Ideologia, Educação E Os Favelados Do Rio De Janeiro De 1930 A 1980                              | V. V. Valla (Coord.), R. M. M. M. Rios, J. R. Gonçalves, J. V. Munhoz   |
| VI - Outros Temas    | 1- Perspectivas Das Associações De Docentes De 1º e 2º Graus  | M. M. Coelho (coord.), H. Zanetti, E. S. C. Reis  |
|                      | 2- Perspectivas Das Associações De Docentes Universitárias  | L. L. Filho (coord.), J. Lorenzetti, P. I. de Almeida, J. B. Schineider   |
|                      | 3- Nós (Negros): Elementos Marginais À Educação Brasileira  | H. A. C. Júnior (coord.), M. N. Salvador, M. do C. Luiz   |
|                      | 4- Meios De Comunicação De Massa E Educação   | A. M. Fadul (coord.), J. M. de Mello, M. D. Morão, L. F. Santoro, I. Cardoso  |
|                      | 5- Educação Numa Sociedade Violenta   | A. P. Sirgado (coord.), M. Chauí, J. A. G. de Albuquerque, O. Ianni   |
|                      | 6- O Desenvolvimento Dos Papéis Sexuais Na Educação Formal E Informal                               | M. L. K. Eluf (coord.), I. Cardoso  |
|                      | 7- A Educação Sexual Que Gostaríamos De Ter   | C. Barroso (coord.), A. M. Canesk, A. C. Egypto, N. C. Gama, A. M. Borges   |
|                      | 8- Educação Artística: Mascaramento Humanístico Da Escola   | A. M. Barbosa (coord.), J. Lopes, M. Nitsche  |
|                      | 9- Alcances E Limitações Da   | I. R. Pino (coord.), M. A. A.   |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | Pesquisa Em Educação<br>10- Educação Permanente Na<br>Sociedade Brasileira | Goldemberg, G. N. de Mello, A . J.<br>Gouvea<br>R. C. Couvian (coord.), L. S. Arouca,<br>H. Freitas |
|--|--|---|

FONTE - Anais da I CBE<sup>1</sup>. 1981.

---

<sup>1</sup> Não há registro de outras atividades nos Anais.



## QUADRO 3

## Relação das atividades e componentes da II CBE

| TÍTULO   | COMPONENTES   | CATEGORIA |
|--|---|-----------|
| Comemorando o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"                             | Carlos R. J. Cury   | Documento |
| Documento de Paschoal Lemme  | Leitura por G. N. de Mello.   | Documento |
| O novo ponto de partida  | Florestan Fernandes   | Documento |
| O Ensino Público e Gratuito  | Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello, Rosa M. F. Ferreira, Manoel Lucena, Luiz P. Rosa, Osmar Magalhães e representantes da UNE. | Simpósio  |
| Partidos Políticos: Propostas Alternativas Para A Educação                           | Tectônio dos Santos, Sandra Cavalcante, Adherbat Jurema, Neidson Rodrigues.   | Simpósio  |
| A Divisão Do Trabalho Escolar  | Nilda Alves, Paulo C. Mainhard, Teresa R. N. da Silva, Robespierre M. Teixeira.   | Simpósio  |
| Participação Popular Na Escola: As Estratégias De Luta Pelo Acesso E Permanência     | Maria M. Campos, Maria Floripes da Silva, Marília Spósito, Eder Sader.  | Simpósio  |
| A Profissionalização Do Ensino: Críticas E Propostas                                 | Carlos R. J. Cury, Niuvenius Paoli, Diógenes da Silva.  | Simpósio  |
| Catolicismo, Política E Educação   | Vanilda P. Paiva, Carlos Alberto L. Christo (Frei beto), Agostin Castejon, Scotti Mainwaring, José D. Cardoso                       | Simpósio  |
| O Dilema Centralização Versus Descentralização Do Ensino                             | Iracy S. Picanço, José C. Lessa, Elba S. de S. Barreto, José de Oliveira Arapiraca.   | Simpósio  |
| O Saber Fazer NA Escola: Novos Caminhos Para A Didática                              | Leda Schelbe, Maria U. C. Salgado, João W. Geraldi, Eulina P. Lutfi   | Simpósio  |
| Alternativas Para A Formação Do Educador: A Pedagogia E As Licenciaturas Em Debate   | Miriam J. Ward, Ildeu M. Coêlho, Déa Fenelon, Ernesto Hamburger.  | Simpósio  |
| Educação Popular: Questões E Práticas  | Paulo Freire, João B. Peneireiro, Everaldo F. Soares Jr , Isa G. La Belle, José P. Peixoto Filho.                                   | Simpósio  |
| A Reestruturação Da Universidade Brasileira  | Luiz P. Rosa, Carlos E. Baldijão, Flávio Valente, Raul Guenther   | Simpósio  |
| Quando O Operário Faz Educação   | Maurício Tragtemberg, Waldemar Rossi, Luiz H. Giannine, José C. de Brito  | Simpósio  |
| O Saber Escolar E As Condições De Vida Das Camadas Populares                         | Lana M. de C. siman, Guiomar N. Mello, Zaia Brandão Maria R. Velloso.   | Simpósio  |
| Educação E Trabalho  | Miguel G. Arroyo, Wagner Rossi, Gaudêncio Frigotto Verônica de Araújo Capello   | Simpósio  |
| A Formação Política Através Da Militância  | Hermínio Sachetta, Lélia Abramo, José Ibrahim   | Painel    |
| O Repensar Da Formação Do Educador No Contexto Da Dicotomia Professor X Especialista | Lindamar C. Chiareli, Elinete W. Paes, Maria Eliana Novais  | Painel    |
| Educação E Participação Popular  | Magda Campbell, Hermes Zanetti, Remédios M. Fernandes   | Painel    |
| Projeto Periferia - O Papel Da Universidade Junto Às Classes Populares               | Sueli M. S. Moreira, Heloisa Ochiuze dos santos   | Painel    |
| Material Didático Para A Zona Rural - Produção E Impasses                            | Denise C. L. da Rocha, Sílvia M. D. M. Garcia, Ana L. V. Menezes  | Painel    |
| Arte-Educação: Objetivos E Atuação No Brasil   | Heloisa M. C. T. de Carvalho, Karin Astrid M. Pinto, Regina M. L. Furare  | Painel    |
| Novas Tecnologias E Comunicação: Usos E Abusos Na Escola                             | Luis F. Santoro, Helena Gold, Onésimo de Oliveira Cardoso.  | Painel    |
| Administração Da Política Educacional Em São Paulo                                   | Regina W. Feiss, M. Alice de Azevedo Fonseca, Rui F. Lopez, Rita de C. Barros.  | Painel    |
| A Ação Do Psicólogo Na Escola Pública  | Élcie S. Masini, M. Aparecida C. da Cunha, Vera L. Ramires.   | Painel    |

|   |   |        |
|---|---|--------|
| Bases Teóricas Do Programa ALFA   | Ana Maria Poppovic, Teresa R. N. da Silva   | Painel |
| Educação E sistema de Informações   | Flávio E. Bertelli, Flávia de Q. Lima, Márcia M. Aguilar Bueno, Solange G. da Silva.          | Painel |
| Formação De Recursos Humanos Para A Área De Educação Física   | Eustáquia S. de Souza, Renato G. B. Cunha, Manoel G. Tubino, Alfredo G. de Faria Jr.          | Painel |
| Democracia, Educação E Leitura  | Regina Zilberman, Ezequiel T. da Silva, M Antonieta Antunes Cunha.                            | Painel |
| Curso Noturno: Ensino De Segunda Mão?   | Maria C. de Almeida, M. Leila Alves, Akiko Oyafuso Ito  | Painel |
| O Ensino Público E Gratuito: Um Direito De Todos, Um Dever Do Estado  | Marco Antônio S. Leite, Newton L. Neto.   | Painel |
| Educação Da Mulher: Da Pesquisa A Ação  | Carmem M. Barroso, M. Christina Bruschini, Antonieta M. de Oswald de Andrade.                 | Painel |
| Política Do Pré - Escolar No Brasil   | Sonia Kramer, Regina L. Garcia, Paulo R. de Araújo Abrante                                    | Painel |
| A Universidade: Autonomia E Estrutura Interna De Poder  | Laura da Veiga, M. de Lourdes Fávero, Neidson Rodrigues, Isaura B. Schmidt.                   | Painel |
| Projeto Metropolitano: A Dimensão Pedagógica Da Extensão Universitária  | Renato Q. dos Santos, Vera L. Alves de Brito, Daisy F. Garcia, manool L. Dias.                | Painel |
| Democratização Racial E Educação  | Henrique Antunes C. Jr., Maria do C. Luiz, Maria N. Salvador, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves | Painel |
| Educação Popular E Participação Social  | Sérgio Haddad, Neide C. B. da Silva, Telma L. P. Oliviere.                                    | Painel |
| É Possível A Formação Do Educador Sem Conhecimento Histórico?   | Evaldo Amaro Vieira, flávio Luizetto, M. Luiza dos S. Ribeiro.                                | Painel |
| Contribuição Prática à Teoria Curricular No Caso Da Formação De Educadores                                    | Maria Oly Pey, Marigle Severo, Alda de Souza Krug.  | Painel |
| Uma Experiência Em Educação Popular Na Arquidiocese De São Paulo  | Claudius Cecon, Fernando Atommeyer  | Painel |
| A Educação Rural No Nordeste - Hoje Uma Infração De Siglas E Verbas   | Eny M. Maia, Angela S. Therrien, Eracy M. de Godoy, Antônio F. Sobrinho.                      | Painel |
| Leitura E Currículo Escolar Brasileiro  | Vera Aguiar, Glória M. F. Pondé, Alice Vieira.  | Painel |
| Educação, Instrumento De Exclusão: A Questão Do Menor   | Maristela V. C. Bernardo, Rosa M. F. Ferreira, Angel P. Sirgado                               | Painel |
| A Universidade E A Construção De Seu Próprio Projeto: A Experiência Da PUC-CAMP                               | Moacir Gadotti, Newton C. Balzam, Corinta G. Geraledi, Eduardo J. P. Goelhe.                  | Painel |
| Práticas Pedagógicas Em Ciências Econômicas E Sociais   | Michel Thiollent, Clélia M. M. de Castro, Nivalde J. de Castro.                               | Painel |
| Educação E Trabalho Na Sociedade De Classe  | Raquel P. C. Gandini, Newton Brian, Agueda Unler.   | Painel |
| Movimento Estudantil Nas Últimas Décadas  | Luiz C. C. B. Pena, Laura da Veiga, João B. dos M. Guias, Henrique Novais.                    | Painel |
| A Participação Do Aluno No Processo Educativo   | Miltom J. de Almeida, Helena B. Albertini, Cynira Fausto.                                     | Painel |
| Escolanovismo, Tecnologia Educacional, Educação Compensatória, Soluções Para A Educação Das Classes Populares | Lúcio Krentiz, Olinda M. Norinha, Acácia Z. K. Zung.  | Painel |
| O Papel Do Professor De Língua Materna No Desenvolvimento Do Ser Pensante                                     | Sívia I. C. C. de Vasconcelos, Sueli C. Machesi, Leda T. Martins, Ana Cláudia Thompson.       | Painel |
| Integração E Interdisciplinaridade - Encontros e Desencontros Na Questão da Licenciatura                      | Ídeu M. Coêlho, Afra V. Rippper, Maria B. Alves Monteiro.                                     | Painel |
| Alternativas De Gestão Da Unidade Escolar Através Socialização Da Preparação Política-Pedagógica              | Sandra M. C. de Paoli, Léia A Delvage, Leila Michelim, Ana L. Goulart, M. José S. P. Pagotto. | Painel |
| Formação Do Professor Para As 1ª Séries Do Ensino De 1º Grau  | Liliam A Wachowicz, M. Elizabeth M. Passos, M. Angélica O Nascimento, Zilda F. P. C. Peres    | Painel |
| Terra, Mãe, Poder E Educação  | C. A Emediato, C. Galli, M. A Ramos.  | Painel |
| A Produção De Textos Por Professores Leigos   | Eronita S. Barcelos, Dolair A Callai, Olívio L. Vicentini.                                    | Painel |
| Instituições De Saúde E Práticas  | Ana M. Canesqui, Joaquim A C. de  | Painel |

|  |   |        |
|--|---|--------|
| Educativas   | Melo, Edite N. da M. Machado.   |        |
| Pesquisa - Ação: A Questão Metodológica  | Carlos R. Brandão, Michel Thiollent, Marlene S. Goldstein.                                    | Painel |
| Educação Popular: Relações Igreja E Sociedade  | Osmar Fávero, Vitor V. Valla, Manoel de J. A. Soares.   | Painel |
| Aspectos Psico-Pedagógicos Da Educação Pré-Escolar   | M. Regina Maluf, Eivira S. Lima, Aristeu G. Leite Filho.                                      | Painel |
| Integração Das Atividades Na Escola: Uma Experiência Embrionária De Educação Artística                         | Dirce F. Conforto, Neila G. Alves, Verônica de A. Soares, Marilena V. Guersola.               | Painel |
| Linguagem, Classe Social E Educação  | Magda B. Soares, José G. Hilgert, M. Inês M. Coelho, sarita M. Moysés, Maria R. dos Santos.   | Painel |
| Escolha Profissional, Escola e Trabalho  | Silvio D. Bock, Ivan F. Neves, Mônica T. do A. Carneiro.                                      | Painel |
| Educação E Trabalho: Um Caso Concreto - A Experiência Do Centro Estadual De Educação Tecnológica "Paula Souza" | Elza K. Yonamine, M. Luiza R. de Souza, Tania M. Varella.                                     | Painel |
| Desenvolvimento Da Criatividade Na escola  | Claúdio A. M. Luiz, Iris de P. Augusto.   | Painel |
| A Didática Em Questão  | Maria L. de Oliveira, Leda M. F. de Azevedo, Yara Boulos, M. Inês de G. Flores                | Painel |
| Repensando A Metodologia Do Ensino De 1º Grau: Os Telespectadores Passivos                                     | Helena G. Peterossi, Ivani C. A. Fazenda, Maria F. de R. e Fusari.                            | Painel |
| O Ensino Da Matemática: Da Caracterização dos Problemas Às Alternativas Para A Ação                            | Nilson J. Machado, Pedro P. da Rosa, Luiz M. P. Imeres.                                       | Painel |
| O Pensamento Autoritário No Estado Novo (1937-1945)  | Jarbas Medeiros, Magali A. de Lima, F. O Cruz, Adônia P. M. Porto.                            | Painel |
| Estudos Brasileiros Sobre Leitura  | Etelvina Lima, M. Helena A. Magalhães, Jeannette Kremer, Ana M. A. Polke.                     | Painel |
| Experiência De Análise Institucional Na Escola De 1º Grau  | Regina H. de Freitas Campos, Elba Cataldo, Regina Godoy.                                      | Painel |
| Os Profissionais Da Educação   | Arlita T. Ruschelli, Alba Kotozinski da Rosa, Vândir O. Lopes                                 | Painel |
| A Atuação Dos Profissionais Da Educação Na Formação Do Professor Universitário                                 | Thereza Marini, Raquel V. Serbino, Sonia M. G. Veiga, Marcos T. Masetto, Miguel C. Madeira.   | Painel |
| Educação Rural - Análise De Experiências   | Cândido Gibowsky, Hélio Silva, Malena T. Torino, José A. Martendal, Maria A. T. A. L. Marina. | Painel |
| A Prática Política Recente Dos Profissionais da Educação   | Nilda G. A. Netto, José M. de Araújo, Godofredo da S. Pinto.                                  | Painel |
| Ensino Normal - Democratização x Qualidade Do Ensino - Experiência Do IEMG                                     | Ana L. A. Duarte, Celina de F. Lage, M. Umbelina C. Saigado.                                  | Painel |
| O "Estado Do Conhecimento" Sobre Evasão E Repetência No Brasil, Nos Últimos Dez Anos                           | Zaia Brandão, Ana M. B. Baeta, Any D. C. da Rocha.  | Painel |
| Política De Educação Em Dois Municípios De Oposição ( PMDB): Lages E Piracicaba                                | Elizabeth S. F. de Camargo, Manoel N. da S. Neto, Sueli A. Mello.                             | Painel |
| Ensino Para O Povo ou Do Povo? 1º E 2º Graus   | Newton C. Balzan, Cecília V. L. Guaraná, Clariza P. de Souza.                                 | Painel |
| A Política E A Qualidade Do Livro Didático   | M. Laura P. B. Franco, Regina P. Pinto, Eloisa de M. Hoffling.                                | Painel |
| Ensino Aprendizagem De Língua Materna e Participação Popular   | Ingedore G. V. Kock, João H. Sayeg de Siqueira, Neusa M. O. B. Bastos.                        | Painel |
| A Pesquisa Participante Como Instrumento Do Trabalho Popular   | Carlos R. Brandão, Paulo R. Michalizen, Joaquim V. de Souza.                                  | Painel |
| A Consciência Política Da Participação   | Patrick V. dias, J. W. Goethe.  | Debate |
| Alternativas Educacionais Para O Homem Da Periferia  | Ana M. S. da Silva, Carmen A. D. da Silva Circe M. S. da Cunha.                               | Painel |
| Possibilidades E Entraves Para A Práxis Educativa Do Supervisor De Ensino                                      | M. José B. Baitar, Daiva C. G. Sampaio, Aparecida B. P. Huet, Márcia A. da S. Aguiar          | Painel |
| A Dimensão Política Da Técnica: Aspectos De Uma Experiência De Alfabetização Com Trabalhadores                 | Betty A. de Oliveira, Maria L. P. Rabello, Léa B. T. Soares.                                  | Painel |

|   |   |        |
|---|---|--------|
| O Espaço Que A Imprensa Dedica A Educação | Irede Cardoso, Cléa Nudelman, Elizabeth S. P. de Camargo, Dimas José, | Painel |
|---|---|--------|

FONTE – Anais da II CBE, s/d.

## QUADRO 4

## Relação das atividades e componentes da III CBE

| TEMA   | COMPONENTES  | CATEGORIA          |
|--|--|--------------------|
| Pronunciamento do Professor Paschoal Lemme.<br>Discurso do senador João Calmon<br>Conferência da profª G. N. Mello<br>Mensagem de Tancredo Neves | G. N. de Mello, Paschoal Lemme, João Calmon, Selma G. Pimenta .  | Sessão de Abertura |
| O Momento Brasileiro E A Educação  | Vanilda P. Paiva, C. Lessa, H. Lovisolo.   | Simpósio           |
| A Gestão Pública Dos Negócios Da educação  | J. F. da Silva, E. R. de Souza, A. E. Marques, N. Rodrigues, R. Moreira.                                   | Simpósio           |
| Escola Pública, Escola Particular E Democratização Do Ensino   | M. de Goés, R. Romano, L. A. Cunha, C. R. J. Cury, M. Alice L. G. Nogueira.                                | Simpósio           |
| Os Professores E Sua Organização   | M. H. Silveira, J. C. de Albuquerque, M. J. Feres, N. Tesser.  | Simpósio           |
| Educação Popular Na América Latina   | M. Gajardo, S. Martinic, C. R. Brandão, O Jara.  | Simpósio           |
| A Pesquisa Em Educação No Brasil   | Z. Brandão, C. de R. Beisiegel, L. P. Paixão, S. L. Vieira.  | Simpósio           |
| A Política Educacional Brasileira No Conjunto Das Políticas Sociais.   | D. Saviani, Ana M. Canesqui, E. A. Vieira, M. A. M. Galeazzi.  | Simpósio           |
| Democratização Do Ensino E Diferenças Culturais  | I. S. Picanço, I. M. M. de Carvalho, L. F. P. Serpa.   | Simpósio           |
| As Respostas Da Escola As Questões Sociais: Um Desvio Pedagógico?  | L. R. G. Arelaro, Ana E. C. Hioguchi, F. Alencar, M. J. Lisboa, V. M. V. de Brito.                         | Simpósio           |
| O Colapso Da Universidade Pública Brasileira   | G. V. de Miranda, I. B. Schmidt, L. da Veiga, W. L. Maar.  | Simpósio           |
| Escola, Trabalho E Cidadania   | C. R. J. Cury, M. L. P. B. Franco, M. U. C. Salgado, M. J. Warde.  | Simpósio           |
| A Questão Pedagógica   | J. C. Libâneo, C. C. Luckesi, M. L. R. Martins, V. M. Candau   | Simpósio           |
| <b>I - Gestão Política da Educação</b>   |  |                    |
| Educação Democrática e Popular num Governo de Oposição - das dificuldades  | Circe M. S. da Cunha, G. Ghiggi, J. J. Zanotelli.  | Painel             |
| A questão pedagógica e a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas  | E. G. C. Pessoa, M. H. V. Canina, L. H. P. Bonon.  | Painel             |
| Política educacional: experiência em três municípios de oposição no poder - Osasco (PMDB); Diadema (PT); Rio de Janeiro (PDT)                    | E. P. de Camargo, M. Y. Linhares, G. N. de Mello, A. C. Bordignon.   | Painel             |
| A relação entre governos eleitos pelo voto popular e as entidades do magistério  | R. M. Teixeira, G. S. da S. Pinto, J. A. Felício   | Painel             |
| As experiências de encontro de professores organizados por Secretarias Estaduais de Educação   | M. Gadotti, N. Rodrigues   | Painel             |
| O pensamento pedagógico da abertura  | S. L. Vieira, N. Alves e M. L. dos S. Ribeiro.   | Painel             |
| A socialização do conhecimento e a função política da prática especialmente pedagógica   | B. A. de Oliveira, F. J. C. Mazzeu, N. Duarte, R. A. B. Pereira  | Painel             |
| O Estado e a gestão política educacional no nordeste   | J. M. L. de Azevedo, L. M. Neves e M. da G. C. de Oliveira   | Painel             |
| Ideologia, educação e direitos sociais   | M. de L. M. Covre, R. R. da Silva e R. C. C. de Moraes.  | Painel             |
| Educação, seletividade e disparidades  | V. de P. C. Madeira, I. N. de Moraes e L. B. de Albuquerque.   | Painel             |
| Análise regional das disparidades educacionais - subsídios para o planejamento   | E. M. P. Gama, D. M. de Jesus, J. M. Carvalho, L. O. Lucas, M. de L. Salviato, J. R. Doxsey e O Gonçalves. | Painel             |
| Democratização e profissionalização da administração de escolas públicas: eleições para diretor, sim ou não/                                     | N. S. F. C. da Silva, E. Maia, N. Rodrigues e S. M. Kersky.  | Painel             |
| Integração escola - comunidade   | V. L. Bussinger, C. F. M. de S. Filho, A. M. M. Schlesinger, M. O. C. Lima, F. Ortiz e R. Benk.            | Painel             |
| Uma escola feita pelos pais - uma experiência alternativa em Florianópolis   | M. P. Nogueira, e S. Z. da Ros.  | Painel             |
| Democratização da escola   | C. Sachet e W. Berndt.   | Painel             |

|  |  |        |
|--|--|--------|
| Políticas Públicas na área do livro escolar  | M. A. A. Goldberg, J. B. de Araújo e J. Pinsky.  | Painel |
| <b>II - Formação do Educador</b>   |  |        |
| Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores                              | M. de L. de A. Fávero, M. J. Warde e I. M. Coêlho.   | Painel |
| Os educadores e movimento nacional por novas diretrizes para a formação do educador                    | M. A. Aguiar, I. N. Moraes e J. M. L. Azevedo.   | Painel |
| Formação dos profissionais de educação - alguns aspectos   | B. B. Lima, C. F. S. Linhares, S. R. de O. Kellner e L. M. de A. Siqueira.   | Painel |
| A didática em questão  | V. M. F. Candau, A. M. M. Silva e Y. Boulos.   | Painel |
| Formação de professores: a licenciatura em questão   | R. D. F. Wagner, S. G. Passi e S. de S. Barros.  | Painel |
| Dinamizando a sala de aula   | S. M. L. Nikitiuk, V. M. M. Sobral e M. T. P. Dantas.  | Painel |
| Licenciaturas: dificuldades e tentativas de solução  | M. L. R. D. Carvalho, L. D. T. Fini e M. R. F. de Brito.   | Painel |
| Revisão dialética da pedagogia   | B. Brodt, N. Zaffari, G. R. Cabral.  | Painel |
| A identidade profissional do educador  | C. A. C. Gomes, M. Lüdke, A. W. P. C. Mendonça.  | Painel |
| Caminhos e descaminhos do curso de pedagogia: a experiência de algumas IES do Estado do Rio de Janeiro | Ana W. P. C. Mendonça, H. Ibiapina, V. M. B. R. Machado.   | Painel |
| Em busca de um novo educador: alternativas e perspectivas de ação                                      | I. A. Paulo, M. E. Guimarães, I. A. O. M. Leães.   | Painel |
| Questões sobre a prática de ensino e estágio supervisionado.   | E. Nadai, M. B. de O. Bueno, R. M. R. de Aragão, M. da G. N. Mizukami, C. M. G. Geraldi, C. E. A. Miranda, H. C. L. de Freitas, A. M. P. de Carvalho e A. V. Pais. | Painel |
| Prática pedagógica X prática social: experiências na Universidade Federal do Maranhão                  | M. G. Ferreira, L. M. da C. Rodrigues, A. M. Pinheiro.   | Painel |
| Educando o educador: a formação em serviço   | D. K. Hammoud, J. C. Fusari.   | Painel |
| Educação do educador: opção contínua pela revisão da prática - teoria                                  | C. L. Gonçalves, A. C. C. Ronca e C. do A. Terzi.  | Painel |
| Atualização e aperfeiçoamento de docentes e especialistas da escola de 1º e 2º graus                   | Z. F. G. de Andrade, A. M. de Moraes e P. P. Demartini.  | Painel |
| Especialistas: quem somos e o que somos  | M. de L. Fioravante, J. I. de Jesus, G. M. Ferreira, I. M. do S. Silva.  | Painel |
| Repensando a supervisão educacional a partir dos encontros nacionais de supervisão de ensino           | A. S. R. de Sousa, L. das G. M. Moderno e N. Alves.  | Painel |
| Curriculos e programas - como vê-los hoje ?  | N. Alves, N. Moulin, M. Rangel.  | Painel |
| Disciplinas específicas de orientação educacional na pedagogia: experiência da UNICAMP                 | L. D. T. Fini, C. A. L. Collares, C. A. V. França, S. R. Shepard.  | Painel |
| A orientação educacional: da análise crítica às propostas de ação                                      | E. M. A. Pereira, Z. Santesso, V. M. Soares, L. M. M. Toledo.  | Painel |
| Contribuição para o estudo crítico do trabalho através da informação profissional                      | C. J. Ferretti, S. D. Bock.  | Painel |
| Realismo e escolha profissional  | E. M. de A. Pereira, R. C. de S. Feltran.  | Painel |
| Os desafios sociais e a prática do psicólogo na educação   | C. M. B. Coimbra, L. F. Lobo, R. D. B. de Barros.  | Painel |
| A prática do ensino e a formação profissional  | H. L. C. Freitas, M. C. M. Pretti, M. J. P. M. de Almeida.   | Painel |
| <b>III - Alfabetização e Pré-Escola</b>  |  |        |
| A nova política de alfabetização do município do Rio de Janeiro  | A. D. C. da Rocha, Z. P. de Abreu, P. A. Fernandes.  | Painel |
| Ciclo Básico - uma proposta de reformulação do ensino de 1º grau no Estado de São Paulo                | T. L. da S. Galvanini, E. S. de S. Barreto, D. T. de M. Botura.  | Painel |
| Alfabetizando o dia-a-dia  | W. O. Ribeiro, L. T. de Vasconcelos, V. S. dos Reis.   | Painel |
| Pesquisa sobre a escola básica   | Z. Brandão, M. André, S. Kramer, C. Nunes.   | Painel |

|   |   |        |
|---|---|--------|
| Alfabetização: o jogo dos atores  | M. B. Soares, A. C. da Rocha, O. Molina.  | Painel |
| Alfabetização dos alunos das camadas populares  | R. L. Garcia, A. Leal, C. Crardy.   | Painel |
| Perspectivas de alfabetização - uma análise dos projetos de alfabetização desenvolvidos pela SEC/SE                                   | D. C. L. da Rocha, L. T. de Vasconcelos, D. M. A. Oliveira.   | Painel |
| Os projetos de alfabetização e língua portuguesa: seus reais significados   | S. M. A. Moysés, M. T. M. de Sousa, R. Zilberman.   | Painel |
| Leitura e escola  | S. F. Sperber, E. de L. P. Orlandi, A. B. Kleiman, A. L. B. Smolka, J. M. da S. L. Abreu, I. C. Gualberto, S. E. Felipe, R. A. Grilo. | Painel |
| Aspectos lingüísticos da questão social da repetência e evasão na alfabetização   | M. B. M. A. Gnerre, L. C. Cagliari, M. L. T. Mayrink-Sabinson   | Painel |
| Livro didático: veículo de transmissão do preconceito racial  | M. N. Salvador, M. do C. Luiz, H. A. Cunha Jr.  | Painel |
| Livro didático de comunicação e expressão   | W. Rollin, M. G. M. de T. Camargo, M. T. G. Pereira.  | Painel |
| Educação pré-escolar: riscos, desafios, alternativas  | S. Kramer, V. Didonet, R. A. de Assis, A. L. B. Smolka.   | Painel |
| Políticas públicas de atendimento à criança pequena: entre a educação e o assistencialismo  | M. A. C. Franco, B. Cardoso, M. M. M. Campos.   | Painel |
| Interação e linguagem na pré-escola: questão pedagógica ou social?  | C. T. G. de Lemos, E. A. da M. Maia, M. F. P. de C. Campos.   | Painel |
| Estilo cognitivo - dificuldades e bloqueios do desenvolvimento cognitivo  | L. C. de Carvalho, M. L. L. Weiss, D. C. Jabour, T. de J. G. Lankenau.  | Painel |
| A educação da criança no contexto cultural: usos e abusos das propostas metodológicas   | R. A. de Assis, R. de C. e Silva, M. D. Campos.   | Painel |
| Ensino X saúde na escola primária: querela técnica ?  | C. A. L. Collares, M. A. A. Moysés, G. Z. de Lima.  | Painel |
| O atendimento à criança de 0 a 6 anos em creches  | A. L. G. de Faria, S. Cavinin, M. M. Campos.  | Painel |
| Reunindo cacos: trabalho com a vida em escola de 1º grau  | I. A. B. Kisztajn, J. R. R. Perez, L. S. Vasconcelos.   | Painel |
| Alternativas de incentivo à leitura.  | A. L. B. Smolka, J. M. da S. L. Abreu, I. C. Gualberto.   | Painel |
| <b>IV - Infância Marginalizada e Educação Especial</b>  |   |        |
| Milagres e mazelas do ensino privado: menor abandonado e deficiente   | A. B. Uhle, S. F. Pereira, R. de C. e Silva.  | Painel |
| Normalização e integração do excepcional  | Y. R. V. Sgarbi, R. de C. F. Borges, R. E. Gripp.   | Painel |
| <b>V - O Ensino de 2º Grau</b>  |   |        |
| Cotidiano escolar e política educacional - uma reflexão sobre a prática do professor da escola de 2º grau no Estado do Rio de Janeiro | C. Nunes, V. M. P. de Paula, I. A. O. M. Lélis.   | Painel |
| O projeto noturno: reforma ou inovação  | C. P. de Carvalho, J. B. Gasparini, W. W. Cury, E. A. A. Prado.   | Painel |
| O ensino de 2º grau no contexto da política educacional brasileira  | R. E. da Silva, E. C. Cavalcanti.   | Painel |
| Implantação da Lei Federal 7044 / 82 - 2º Grau  | A. B. S. Huet, T. de J. B. Barboza, C. L. Mendes Jr.  | Painel |
| Educação e trabalho na escola e na fábrica: pontos críticos de uma controvérsia   | J. Veloso, G. Frigotto, A. Z. de Kuenzer, M. U. S. Caiafa.  | Painel |
| <b>VI - As diferentes Disciplinas no Ensino de 1º e 2º Graus: Abordagens Metodológicas</b>  |   |        |
| O ensino de ciências  | A. P. Boechat, A. I. Chassot.   | Painel |
| Abordagem histórico-experimental - no ensino de ciências (biologia e química)   | G. de S. S. de Almeida.   | Painel |
| Propostas para a melhoria do ensino de química no Brasil  | J. P. Selles, A. I. Chassot, L. Bravo-Navarrete.  |        |
| Ensino de química   | M. Lutfi, N. N. Pontushka, J. C. Bório.   | Painel |
| Por uma nova posição pedagógica na prática de ensino da matemática  | C. G. Filho, M. L. Martins, R. R. Baldino.  | Painel |
| O ensino da história no Brasil  | E. Zamboni, J. Neves, M. E. F. Fernandes.   | Painel |
| Propostas para o ensino de história no 1º grau  | V. B. de A. Nogueira, V. L. S. de Rossi, D. M. P. de C. Leme, O. Brites.  | Painel |

|   |   |        |
|---|---|--------|
| O ensino da história no Rio de Janeiro  | M. P. C. Gebran, E. M. dos Santos, L. M. de Menezes, M. R. Barboza, L. de A. Penna.                             | Painel |
| Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa   | J. W. Geraldi, L. L. M. da Silva, M. do C. I. Carbonari.  | Painel |
| Ensino de filosofia no 2º grau  | M. G. André, A. J. R. Valverde, C. L. Pessanha.   | Painel |
| Pela volta da sociologia no 2º grau   | E. de M. Hófling, D. M. P. de C. Leme, I. A. Branco.  | Painel |
| Sociologia na escola de 2º grau   | H. D. de O. Penteado, C. de S. Machado, T. de Queiroz Jr.   | Painel |
| Educação ambiental  | M. Sorrentino, P. Benando, C. A. Pereira, P. R. Piccolo, L. Braghini Jr, R. Ciasca.                             | Painel |
| Educação, sociedade e religião  | I. da S. Telles, A. M. Lacombe, S. M. L. Nikitiuk.  | Painel |
| Ensinando matemática e compreendendo a realidade  | A. Miguel, E. Bisognin, P. A. P. Borges, M. O. de Moura.  | Painel |
| Ensino, ciência e sociedade   | M. D. Campos, E. S. ferreira, T. M. Lewinsohn, L. S. Arouca.  | Painel |
| <b>VII - Educação Popular e Educação de Adultos</b>   |   |        |
| Educação popular no nordeste, na década de 60   | V. de P. C. Madeira, E. M. da T. Prestes, R. C. Ferreira.   | Painel |
| Questões para uma metodologia de educação popular   | V. Sguissardi, A. M. Baeder, R. A. Pinheiro e M. L. M. Menten.  | Painel |
| Educação não formal - CIAC I  | O. B. de M. Vieira, R. V. M. Pereira e B. M. de N. Malavaze   | Painel |
| A avaliação de programas e projetos em educação de adultos como meio de desenvolvimento individual e coletivo dos usuários. | J. C. Inostroza, L. Ellort e A. M. Coutinho   | Painel |
| Uma prática de educação de adultos na instituição.  | R. Janes, S. T. Rodriguez e T. C. Rosa  | Painel |
| As camadas populares e o direito a educação estética  | M. H. Silveira, F. Ostrower e A. M. Barbosa   | Painel |
| Educação e emergência de movimentos sociais: as lutas no campo  | C. Grzybowski, L. S. de Medeiros e R. C. R. de Novaes   | Painel |
| Ensino Supletivo  | O. Fávoro, S. M. Freire e S. Uchoa  | Painel |
| <b>VIII - Educação Rural</b>  |   |        |
| A questão pedagógica no meio rural  | M. T. S. Pflueger, J. de R. Siqueira e L. M. Lima   | Painel |
| Educação Rural: realidade e alternativas  | I. de M. Pereira  | Painel |
| O professor rural: a escola também como trabalho  | M. J. C. Calazans, V. A. C. de M. Weigel, V. da L. Carneiro, G. T. R. Xavier, M. T. L. da Fonseca e L. O. Lucas | Painel |
| <b>IX - Educação e Trabalho</b>   |   |        |
| Educação e Trabalho   | M. Tragtenberg, C. L. E. Lopes e B. R. de Oliveira  | Painel |
| A educação do trabalhador: as instituições e as experiências no trabalho  | A. B. Uhle, E. P. Lutfi, H. P. Werner e L. S. Arouca.   | Painel |
| Lutas autônomas e autogestão pedagógica   | L. E. Bruno, D. A. e Silva  | Painel |
| Educação sindical ou do trabalhador?  | S. M. Manfredi, N. A. P. Bryan, M. J. de Almeida  | Painel |
| Jovens Migrantes - um desafio pedagógico  | F. O'Goman, D. W. C. Mathews, W. F. Mathews.  | Painel |
| Professores leigos - proj. Touros   | F. Passos e T. N. Daniel  | Painel |
| Mulher - profissão: professora  | M. N. de O. Knorr, M. de L. T. Henriques, M. Silveira e M. de Oliveira  | Painel |
| <b>X - Educação e Pesquisa</b>  |   |        |
| A pesquisa educacional na pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP   | P. L. Goergen, J. D. Sobrinho, S. A. S. Gamboa  | Painel |
| A questão do ensino noturno: o "trabalhador estudante"  | S. Haddad, C. P. de Carvalho, C. S. V. Moraes   | Painel |
| Dilemas e tendências da pesquisa em educação  | M. A. C. Franco, C. D. de Ávila, M. J. Pinto  | Painel |



|  |  |        |
|--|--|--------|
| Representação social da educação   | M. C. Madeira, C. M. C. de Carvalho, C. R. Perazzo   | Painel |
| Mercado de trabalho para egressos da UFF: curso de medicina e educação   | D. G. Lemos, A. M. E. Tardin, C. M. S. de Bragança   | Painel |
| Por uma escola democrática: relatos de experiências  | E. A. Cardoso, F. R. de A. Filho, E. de C. M. de Faria   | Painel |
| A pesquisa em Ed. Física - dos resultados às propostas de ação   | W. L. de Castro, J. Campfield, A. Gaya, C. G. Araújo   | Painel |
| Educação e Antropologia  | I. C. A. Fazenda, T. de Queiroz Jr., R. B. Viertel   | Painel |
| Interações entre arquitetura e educação  | A. B. G. de Faria, P. M. da Rocha, J. V. Artigas   | Painel |
| <b>XI - Universidade</b>   |  |        |
| A crise da universidade e a questão científica   | L. P. Rosas e representantes de ADs  | Painel |
| Alternativas organizacionais para a educação superior - poder e tomada de decisão para além da dualidade autarquia/ fundação   | I. B. Schmidt, M. B. M. Luca, F. P. Motta, W. S. Hossne  | Painel |
| Estrutura de Poder e Democratização da Universidade pública  | V. Sguissardi, N. L. Netto, W. L. Maar   | Painel |
| O compromisso da universidade com o ensino de 1º grau  | L. R. Gonçalves, D. C. Crespo, M. da C. S. Paim  | Painel |
| Recuperação de alunos de 3º grau: uma experiência de democratização do ensino na FATEC/ SP   | H. G. Peterossi, P. Yamamura, K. Watanabi  | Painel |
| A reestruturação da universidade pela construção de seu projeto pedagógico com base na participação de alunos, docentes e funcionários: a continuidade da experiência da PUCCAMP | E. J. P. Coelho, C. M. G. Geraldi, A. L. C. Camargo, D. Feliciello, A. I. Duran, M. R. M. de Almeida, M. A. B. da Silva, M. T. Corrêa, R. C. Andraus, E. p. Franchi, S. Giubitei, M. R. C. Marafon | Painel |
| A pós-graduação em educação frente aos desafios da educação brasileira   | A. M. Saul, A. Chizzotti   | Painel |
| <b>XII - Informática e Indústria Cultural</b>  |  |        |
| A informática na educação  | A. V. Ripper, R. Roitman, M. C. M. A Lima, H. Rattner  | Painel |
| Rádio, vídeo, TV e um compromisso educador   | M. F. de R. e Fusari   | Painel |
| Jornais de Secretarias de Educação: propaganda? Informação   | C. Nudelman, O. Coimbra, M. J. Nogueira  | Painel |
| Partido, Igreja, Mídia e Empresa na educação   | S. J. Ruckert, R. Dias, P. M. Ferreira   | Painel |

FONTE - Anais da III CBE. 1984. V. 1, 2 e 3.

**QUADRO 5**  
Relação das Atividades da IV CBE

| TEMA  | COMPONENTES   | CATEGORIA |
|---|---|-----------|
| A Educação Na Nova Constituição   | L. Antônio R. Cunha.  | Palestra  |
| Estado, Sociedade E Cultura   | Octávio Ianni.  | Palestra  |
| Política E Educação Brasileira  | O Fávero, J. B. Lopes, P. Singer, C. R. J. Cury.                                  | Simpósio  |
| Democratização Da Educação: Escola Unitária E Diversidades Regionais            | J. C. Libâneo, L. R. S. Machado, Ana M. Saul.                                     | Simpósio  |
| Definição E Gestão Da Política Educacional                                      | M. B. M. Luce, Ana C. de A. Kratz, J. de A. Bastos.                               | Simpósio  |
| Políticas De Financiamento Da Educação E Constituinte                           | J. Velloso, L.M. W. Neves, G. V. de Miranda.                                      | Simpósio  |
| Análise Das Políticas De Educação Estaduais                                     | E. S. P. de Camargo, J. C. P. Filho, N. Rodrigues, L. Barbosa.                    | Simpósio  |
| Municipalização Do Ensino: Implicações Politico-Administrativas                 | E. S. Barreto, E. Soares, J. Nascimento, C. de Oliveira.                          | Simpósio  |
| Propostas Educacionais Dos Partidos Políticos Para A Constituinte               | J. Carvalho, M. J. R. Lima, M. Gadotti, Octávio Eliseo.                           | Simpósio  |
| Participação Popular E Escola Pública   | M. P. Spósito, P. Ghiraldelli, E. M. T. Lopes.                                    | Simpósio  |
| A Organização Do Trabalho Na Escola   | S. G. Pimenta, C. A. da Silva Jr., Oder J. dos Santos.                            | Simpósio  |
| Política De Formação E Aperfeiçoamento Do Magistério                            | M. A. Aguiar, D.M. Vianna, N. Alves, M. Gadotti.                                  | Simpósio  |
| A Especificidade Da Educação E A Formação De Pedagogo                           | L. C. de Freitas, I. N. de Moraes, I. M. Coêlho.                                  | Simpósio  |
| Revitalização Do Ensino Normal E Realidade Do Ensino De 1º Grau                 | I. S. Picanço, V.M. T. Candau, J. C. Fusari.                                      | Simpósio  |
| Profissionalização Do Magistério E Suas Entidades De Classe                     | M. L.S. Ribeiro, N. Prego, R. M. Teixeira, M. B. Pardi.                           | Simpósio  |
| Pré-Escola  | S. Kramer, R. Assis, M.M. Campos, V. Didonet.                                     | Simpósio  |
| Política De Alfabetização   | A. R. Ferrari, M. A. Azevedo, M. C. Bordas.                                       | Simpósio  |
| Ensino De 1º Grau: Garantia Do Direito À Educação E O Desafio Da Qualidade      | L. Scheibe, M. G. Arroyo, J. C. Libâneo.  | Simpósio  |
| A Avaliação E Definição Da Política De Ensino De 2º Grau                        | M. L. P. B. Franco, M. U. C. Salgado, D. Molinari.                                | Simpósio  |
| A Questão Da Universidade: Avaliação E Redefinição De Seus Rumos                | S. L. Vieira, M. de L. de A. Fávero, I. Belloni, R. Romano.                       | Simpósio  |
| Política De Ensino Superior   | N. J. Paoli, P. W. Guimarães, N. L. Neto, J. P. Ulhoa, G. Felipe.                 | Simpósio  |
| Políticas De Formação Profissional  | N. Bryan, D. Gusso, J. N. Barato.   | Simpósio  |
| Educação E Trabalho   | G. Frigotto, C. M. Gomes, P. Nosella.   | Simpósio  |
| Política de Educação De Adultos   | C. Perrotta, M. Arruda, S. Haddad, O Fávero.                                      | Simpósio  |
| Pedagogia Das Lutas No Campo  | C. Grzybowski, A. O. Rosa, H. Pereira.  | Simpósio  |
| Pedagogia Dos Movimentos Sociais  | S. C. Bava, M. da C. Vieira, A. P. Queiroz.                                       | Simpósio  |
| Ensino Rural  | M. T. L. da Fonseca, C. R. Brandão, J. Therrien, Z. de B. F. de Martini.          | Simpósio  |
| Educação E Informática  | H. Rattner, O. Sangiorgi, P. G. Cysneiros.  | Simpósio  |
| <b>I - Política Educacional Brasileira</b>                                      |   |           |
| Questões da escola pública  | F. Becker, L. B. de L. Freitas, C. Maraschin, B. V. Dorneles e V. B. M. da Silva. | Painel    |
| Revertendo os índices de repetência da escola pública: a experiência paulista   | M. L. Alves, T. L. da S. Galvanini, M. C. G. Duran.                               | Painel    |
| O pensar pedagógico e a municipalização do ensino                               | S. M. L. Nikitiuk, L. H. S. Melo, M. M. de Q. P. Salles.                          | Painel    |
| Treinamento: tecnologia e política dos indivíduos                               | A. B. Uhle, R. P. C. Gandini, L. B. Canêdo.                                       | Painel    |
| 200 escolas técnicas, um problema do MEC ou da sociedade?                       | M. A. C. Franco, T. dos Santos, L. R. de S. Machado.                              | Painel    |
| Educação e cidadania  | M. de L. M. Covre, E. Buffa, P. Nosella.  | Painel    |
| Do berçário à universidade - proposta educacional de APROEV para o Brasil atual | M. N. Mascellani, M. de F. X. C. Pinto, A. C. S. de Toledo Pisa.                  | Painel    |

|   |  |        |
|---|--|--------|
| Políticas públicas de atendimento ao menor  | L. C. Basílio, A. Pino, A. C. G. da Costa.                                       | Painel |
| A educação nas constituintes  | E. Nadai, R. L. P. de Oliveira, S. T. de S. Penin, C. M. F. Bittencourt.         | Painel |
| A educação nas constituintes dos países da Bacia do Prata   | A. N.: S. Trivifios, E. G. D. Silva.   | Painel |
| Partidos políticos, educação e constituinte   | J. de B. S. Q. del Corso, I. P. Zidko, R. T. P. Scalabrini.                      | Painel |
| A atuação das comissões permanentes de educação e cultura do Senado e Câmara Federal no período 1964-1984.                                    | M. de F. C. Lima.  | Painel |
| Trabalho do menor - legislação e realidade  | P. P. T. Manus, O. Costa.  | Painel |
| Alternativa brasileira para educação com ciência  | R. Caniato, D. L. da Silveira, Y. A. Leitão.                                     | Painel |
| Diagnóstico estadual do setor educação - a necessidade de um outro estilo de diagnóstico  | C. de R. Beisegel, A. Z. Kuenzer, E. M. P. Gama, D. M. de Jesus, J. M. Carvalho. | Painel |
| <b>II - Gestão da Escola</b>  |  |        |
| Educação libertadora: utopia e alienação na escola particular   | R. Mammarella, M. T. Papaléo, D. Grolli.   | Painel |
| Administração da educação na Nova República: "caminho para a mudança" ou mudança de caminho?  | V. H. Paro, M. de F. C. Félix, M. R. C. C. Sheen.                                | Painel |
| Mecanismos de apoio à autonomia administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares  | M. D. da S. e Melo, L. A. Machado.   | Painel |
| Novas propostas de administração da educação de 1º grau   | C. R. Lyndaker, J. C. dos S. Folho, M. L. R. D. Carvalho.                        | Painel |
| Programas assistenciais desenvolvidos na escola   | C. A. L. Collares, G. Z. de Lima, S. M. A. Moysés.                               | Painel |
| A natureza do trabalho pedagógico e a gestão da escola pública  | V. H. Paro, C. A. da Silva Jr, J. M. F. do Vale.                                 | Painel |
| Ação e participação: papel da escola  | J. Galper, M. T. A. R. de Souza, Z. P. de Abreu.                                 | Painel |
| <b>III - Formação e Profissão do Magistério</b>   |  |        |
| Projeto normalista  | M. D. da S. e Melo, S. M. S. Fleury, E. de M. Silva.                             | Painel |
| Buscando novos rumos para a formação do professor de 1º e 2º graus  | M. E. D. A. de André, I. A. Lellis.  | Painel |
| Escola normal   | J. C. F. Lima, M. das G. Mendes, M. de F. C. Pires.                              | Painel |
| A formação de professores de 1ª a 4ª série: a responsabilidade do Estado  | M. P. S. Z. Grinspun, F. C. F. Pinto, M. R. S. Sant'Anna.                        | Painel |
| Revitalização da didática na habilitação magistério   | O. Q. de Oliveira, A. M. T. B. Batti, B. B. de Farias.                           | Painel |
| Análise dos conteúdos curriculares e agentes de cursos de formação de professores a nível de 2º e 3º graus                                    | J. M. Carvalho, M. de L. Salviato, A. J. dos Santos.                             | Painel |
| O pedagogo - superação dos especialistas  | N. S. C. da Silva, S. G. Pimenta, M. B. M. Luce.                                 | Painel |
| Formação do magistério para o ensino básico   | L. Kreuz, L. Wastovoski, E. Michels.   | Painel |
| Movimento Nacional para a Formação do Educador: perspectivas atuais   | M. A. Aguiar, A. M. Silva, I. N. de Moraes.                                      | Painel |
| A formação do professor nas universidades públicas do estado de São Paulo   | M. V. C. Bernardo, T. Marini.  | Painel |
| Formação do professor de história para a escola de 1º e 2º graus  | E. G. Dayrell, E. J. Renato P. R. Ribeiro, N. Baladin.                           | Painel |
| Consciência educacional do professor  | D. C. Leite, M. F. de Medeiros, I. R. Jardim.                                    | Painel |
| Três momentos de prática de ensino: a auto-observação, os projetos integradores e as pesquisas realizadas pelos alunos nas escolas estaduais. | A. M. P. de Carvalho, H. T. de Miranda, S. L. F. Trivelato.                      | Painel |
| A relação teoria-prática na formação do educador  | C. M. C. Alves, N. Alves, E. F. M. de Oliveira.                                  | Painel |
| O professor como agente de mudanças educacionais  | I. A. do Amaral, H. C. de Freitas, Y. Shimabukuro.                               | Painel |
| Metodologia de ensino, condições de   | C. M. G. Geraldi, S. M. Bortoletto, N. A.  | Painel |

|   |  |        |
|---|--|--------|
| trabalho/ salário e orçamento para a educação   | . P. Bryan.  |        |
| Movimento dos professores   | H. M. B. N. Barbieri, N. Ohishi, A. M. Toledo.   | Painel |
| Organização política da categoria dos supervisores educacionais                         | M. G. Nogueira.  | Painel |
| Movimento dos professores   | O. de L. Magalhães, G. D. de Brito, C. Muniz.  | Painel |
| A questão da licenciatura   | M. L. R. D. Carvalho, M. das G. R. M. Petrucj, C. M. de C. Almeida, A. W. P., C. Mendonça, A. F. da Silva. | Painel |
| Mestrado em educação  | C. F. S. Linhares, S. R. de O. Kellner, H. de O. dos S. Villela.   | Painel |
| Curso de mestrado em educação da Universidade Federal Fluminense - um estudo avaliativo | D. G. Lemos, S. R. de O. Kellner, H. de O. S. Villela.   | Painel |
| O projeto pedagógico da Faculdade de Educação: a formação do educador                   | M. R. C. Marafon, J. C. Sawaya, S. Giubilei.   | Painel |
| Formação do educador  | I. Brzezinski.   | Painel |
| Os caminhos da mudança: a pedagogia e as licenciaturas na UFRJ                          | V. V. Esteves, H. I. Lima, S. M. de A. Nogueira.   | Painel |
| Plano integrado: uma experiência curricular no curso de Pedagogia da FACED/UFBA         | S. B. Guedes, J. C. de F. Soares, H. C. da Silva, O. A. G. da Silva.                                       | Painel |
| <b>Pré-escola, 1º. e 2º. graus</b>  |  |        |
| O ensino da geografia na escola de 1º grau: novas propostas metodológicas               | A. M. B. Andrada, B. R. Soares, V. R. F. Uladi, Z. Leonel.   | Painel |
| Priorização do 1º grau  | M. S. de Melo, M. S. Sancevero, R. M. de M. Alencar.   | Painel |
| O ensino de biologia no 2º grau: a mudança necessária, porém difícil                    | G. A. Cicillini, G. T. Silveira, Z. J. Loss.   | Painel |
| Ciências e programas de saúde na escola de 1º grau                                      | L. R. Padrão, E. R. Di Martino, R. C. E. G. Gonçalves.   | Painel |
| Proposta alternativa para o ensino de língua e literatura no 2º grau                    | A. P. de Souza, M. C. Ziller, M. S. C. Engelmann.  | Painel |
| O ensino de 2º grau: caracterização e perspectivas                                      | L. A. Mafra, .   | Painel |
| O ensino de filosofia no 2º grau - a filosofia no 2º grau                               | H. F.F. Cyrino, L. R. Souza, C. A. Penha, M. T. P. Cartolano, C. A. Nunes, S. S. Gamboa                    | Painel |
| O conhecimento científico no livro didático   | M. W. Chaves, N. G. Alves, C. E. Ferraço, M. A. Pirrone.   | Painel |
| Condições para o ensino de ciência e matemática em escolas estaduais de Ribeirão Preto  | M. R. Barbieri, C. P. de carvalho, N. A. L. Sicca.   | Painel |
| Sociologia no 2º grau: ensino e pesquisa  | D. M. P. de C. Leme, J. H. Nunes, T. P. Leão.  | Painel |
| A sexualidade humana numa dimensão pedagógica   | I. R. F. Guimarães, C. A. Nunes, E. A. Selmi.  | Painel |
| Inovação educacional  | L. F. Perazzo, M. R. P. de oliveira, R. Leher.   | Painel |
| Currículo, cultura e poder  | N. C. Ferreira, M. B. Ott, T. T. da Silva.   | Painel |
| Discussão sobre educação e saúde: enfoque educacional e social                          | C. A. L. Collares, M. A. A. Moysés, V. V. Valla.   | Painel |
| A representação social da escola  | Y. G. Khouri, J. de B. S. Q. Del Corso, A. F. Soares.  | Painel |
| Escola Lar São José: uma proposta alternativa   | Ir. M. R. V. de Andrade.   | Painel |
| Pré-escola  | R. A. de Assis, R. de C. e Silva, M. A. Teixeira, M. do R. da S. Cabral.                                   | Painel |
| A questão da área de Estudos Sociais no ensino de 1º grau no estado do Paraná           | I. R. de Carvalho, C. M. R. de Oliveira, D. L. Moschos.  | Painel |
| A proposta pedagógica dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs)                | L. C. M. de Faria, R. Leher.   | Painel |
| A democratização do ensino de 1º grau   | A. D'Antola, M. Alonso, V. L. M. Carlette.   | Painel |
| Descaminhos nos primeiros anos escolares  | I. C. A. Fazenda, M. Dell C. Elias, M. L. Alves.   | Painel |
| Melhoria do ensino de ciências nas  | G. S. Melo, M. C. R. Costa, M. T.  | Painel |

|   |  |        |
|---|--|--------|
| séries iniciais do 1º grau  | Alves.   |        |
| A escola que buscamos - o ensino de 1º grau no Paraná   | E. A. C. Rocha, S. Beltrame, A. de A. Stonoga.   | Painel |
| A situação do ensino de leitura em Nova Era - uma experiência de pesquisa coletiva  | M. de L. Fioravante, M. de Paula, M. A. Macedo, S. N. Campos.                                    | Painel |
| Alfabetização: do estudo de caso à proposta de intervenção  | S. Kramer, L. M. R. Fagundes.  | Painel |
| A relação entre histórias de escrita e histórias de vida - a produção das crianças do Projeto durante a 1ª série  | V. R. S. Santini, D. de O. Teixeira, C. R. Q. Salviano.  | Painel |
| As diferenças entre as condições de acesso à leitura/ as expectativas sobre a leitura nas diversas regiões da grande São Paulo                              | M. L. W. Mertz, E. Ackerman, G. M. França.   | Painel |
| Alfabetização em classes populares  | E. P. Grossi, N. Marzola, M. C. Koch.  | Painel |
| Alfabetizar - prioridade dos CIEPs (partilhar com todos o que é direito de todos)   | Z. P. de Abreu, C. M. G. Pacheco.  | Painel |
| Alfabetização na escola pública do Rio de Janeiro: um estudo de caso  | A. D. C. da Rocha, A. O. de B. Barreto, V. L. M. Lucas.  | Painel |
| Projeto de alfabetização: por que e para quê?   | S. M. A. Moysés, S. M. Maia, M. V. Leal.   | Painel |
| <b>V - Universidade</b>   |  |        |
| Perspectivas e problemas de uma integração universidade / ensino de 1º grau   | M. C. Bordas, I. Bragança, M. H. Hildebrand.   | Painel |
| Odontologia da PUCAMP: ensino, pesquisa e ação comunitária  | A. I. Duran, D. M. B. Berdone, R. J. A. Cardoso.   | Painel |
| Os serviços comunitários da PUCAMP resultante da construção do seu projeto pedagógico   | M. S. de Camargo, M. R. M. de Almeida, C. C. de C. Lavras.                                       | Painel |
| Integração da universidade com o ensino de 1º e 2º graus.   | E. Be. M. Válio, C. A. J. Velardi, R. de S. L. Guezzo.   | Painel |
| A universidade e comunidade / alfabetização em classes populares / a universidade e o cotidiano de seu próprio projeto: a experiência da PUCAMP em processo | A. C. Camargo, G. L. M. Selber, D. Feliciello.   | Painel |
| Educação superior   | S. K. de Mattos, A. T. T. T. Pinto, R. M. M. da Cunha.   | Painel |
| A formação pedagógica do professor de ensino superior: conteúdos e alternativas metodológicas   | H. Goldfeld, R. G. Barreto, T. Guelman.  | Painel |
| Função sócio-política da universidade, hoje: o compromisso com a escola de 1º grau  | M. F. de Medeiros, M. B. P. Herrlein, M. T. O. M. de Souza, C. M. P. J. Ribeiro, J. C. Pozenato. | Painel |
| O cotidiano da universidade: enfoques sobre ensino, pesquisa e extensão   | S. L. Vieira, D. C. de Carvalho, M. A. Carneiro.   | Painel |
| Ensino e produção de conhecimento: integração necessária e possível   | N. C. Balzan, N. J. Paoli, C. M. G. Geraldi.   | Painel |
| <b>VI - Educação e trabalho</b>   |  |        |
| Formação profissional e constituinte  | L. S. Arouca, E. C. Lins.  | Painel |
| Trabalho e educação: a questão do saber e do poder  | L. C. Wittmann, M. C. Madeira, A. R. Ferrari.  | Painel |
| Escola - Trabalho   | C. M. de F. Alvim, A. Massarolo, M. N. da Silva.   | Painel |
| <b>VII - Educação de Adultos</b>  |  |        |
| Educação de adultos   | J. P. Peixoto Filho, M. de J. Henriques, F. A. L. de Oliveira, L. J. G. Soares                   | Painel |
| Educação de adultos: relato e análise de experiência  | S. Haddad, C. G. A. Costa, L. G. Rodrigues, M. M. S. Resende, J. T. Dayrell.                     | Painel |
| <b>VIII - Educação e Movimentos Sociais</b>   |  |        |
| Educação em Cuba  | P. L. Georgen, A. L. G. de Faria.  | Painel |
| Pesquisa e Intervenção em Bairro: duas experiências   | W. Sguissardi, A. M. P. Carriato.  | Painel |
| Educação Libertária: experiências na Primeira República   | M. Tragtenberg, F. Luizzetto, N. Corrêa.   | Painel |
| Componentes Pedagógicos das práticas Geradas nos Movimentos   | M. da G. Nóbrega, M. N. Damasceno, A. Munarin  | Painel |

|  |  |        |
|--|--|--------|
| Socialis no Campo.   |  |        |
| <b>IX - Ensino Rural</b>   |  |        |
| As condições de existência na escola rural (NE)  | M. L. L. Dallago, S. B. Tavares, C. Davis, M. T. M. Amaral.  | Painel |
| Uma experiência de treinamento de professores de zona rural                              | A. C. de A. Kratiz, M. das G. P. Ribeiro.  | Painel |
| O Estado e as políticas de educação para o meio rural – EDURURAL/RN                      | A. Cabral Neto, M. do R. da S. Cabral, J. N. de Souza.   | Painel |
| A questão da formação do professor rural   | C. A. Fernandes, A. M. de O. Lopes, G. F. de Melo, C. E. de Oliveira.  | Painel |
| Educação Rural   | E. V. de Paiva, R. M. da M. Barros, M. de F. R. Quirino, A. Cabral Neto, S. M. Z. L. Souza.  | Painel |
| <b>X - Educação e Informática</b>  |  |        |
| Educação, televisão e vídeo cassete  | L. A. V. Mallio, J. R. M. Leão, E. de F. Sena.   | Painel |
| Informática e Educação: propostas e debates  | I. P. Ferreira, L. Fagundes.   | Painel |
| <b>XI - Educação Especial</b>  |  |        |
| Currículo, Classe e Categoria Social   | C. I. Ozowski, Z. Guinther.  | Painel |
| Decretos Deficientes: o espaço inexistente da educação especial no Brasil                | M. de C. M. Kassar, R. de C. e Silva, M. do C. E. Mazota.  | Painel |
| Educação Especial  | V. L. M. de Sousa, D. B. de Almeida, T. T. M. dos Santos   | Painel |
| <b>XII - Ensino Noturno</b>  |  |        |
| O ensino noturno; conquista, problema ou solução   | C. P. de Carvalho, L. R. de Almeida, N. C. Balzan.   | Painel |
| <b>XIII - Revistas de Educação</b>   |  |        |
| Produção e difusão da informação na educação: as revistas brasileiras de educação        | I. R. Pino, M. L. Motti, V. Costa, M. C. Almeida   | Painel |
| <b>XIV - Educação Popular</b>  |  |        |
| Teoria e Método na Concepção Dialética da Pesquisa e da Educação Popular                 | M. Gadotti, S. A. S. Gamboa, M. A. F. Romano.  | Painel |
| Curso dos servidores da Universidade Católica de Goiás, como prática de educação popular | A. M. B. Cunha, M. de A. Nepumuceno, W. L. Miguel  | Painel |
| <b>XV - Livros Didáticos</b>   |  |        |
| O cotidiano do livro didático  | R. L. Garcia, L. M. M. Moysés, N. G. A. Vargas Netto.  | Painel |
| <b>XVI - Vestibular</b>  |  |        |
| A questão do vestibular  | A. M. A. Sette, J. A. Durigan, J. Archangelo, I. G. Presa.   | Painel |
| <b>XVII - Sociologia da Educação: educação e etnia</b>                                   |  |        |
| Grupos sociais dominados e a escola  | G. L. Louro, M. C. Morosin.  | Painel |
| O papel da escola no combate ao racismo  | R. Oliveira, I. A. Freire, M. A. S. B. Teixeira  | Painel |
| <b>XVIII - Educação Física</b>   |  |        |
| A pedagogia do movimento   | J. B. F. da Silva, W. W. Moreira, L. C. Filho.   | Painel |
| <b>ATIVIDADES DE ATUALIZAÇÃO</b>   |  |        |
| 1 - Política Educacional   | I. Marinho, S. S. Mengue, A. Coimbra Filho, V. M. B. R. Machado, S. L. dos Santos, D. Euricane, M. G. de Miranda, D. M. B. de L. D. de Souza, E. F. A. Tiballi, J. H. de oliveira, F. S. da Silva, K. R. Neto, A. L. H. Nogueira, M. C. Menezes, I. M. de Oliveira, M. T. Campos, S. D. Borges, M. P. Ancassuerd, S. M. P. Kruppa, H. Santos, P. L. Rossa.   |        |
| 2 - Gestão da Escola   | E. C. Marangon.  |        |
| 3 - Formação e profissionalização do Magistério  | M. R. E. Gonçalves, H. T. H. Nunes, T. B. Derner, K. M. C. Martins, M. A. de Queiros, F. B. Riba Jr.   |        |
| 4 - Pré-Escola, 1º e 2º Graus  | R. C. e Silva, J. C. V. Gomes, S. Guerra, R. de M. de M. Cunha, L. de R. Casagrande, M. V. R. de Azevedo, D. L. de Carvalho, A. R. L. de Moura, M. de N. S. Cerqueira, M. H. Russo, B. H. de Molin, R. Caniato, M. R. Barbieri, C. P. de Carvalho, M. H. Barros, V. A. de Moraes, M. de L. Teodoro, H. O. dos Santos, J. C. Palma Filho, J. Palama, P. Cohen, P. da C. Pan Chacon, Y. Rosenbaum, S. A. de Faria, M. G. |        |

|                            |  |
|----------------------------|--|
|                            | Nogueira, M. de I. Fiorante, A. das G. dos S. Gomes, T. L. Oliviere, S. Costa, L. de Carvalho, T. Lankenau, A. de Azevedo, J. L. Gasparim, P. de Bandeira, P. Ronca, R. C. Andraos, D. T. Laloni, V. J. Arantes. |
| 5 - Universidade           | L. V. Magalhães, R. Toldrá, f. Cascino, P. Rocha, A. Aléssio, J. Fagundes, L. C. Neves.  |
| 6 - Educação e Informática | J. M. de L. Aloufa.  |
| 7 - Educação Especial      | S. F. Pereira, T. M. Guanto, H. Pires Jr., A. S. Rabelo, B. J. Coelho, T. Cunha.   |
| 8 - Livro Didático         | N. S. A. Mirandóla.  |
| 9 - Educação Física        | M. Sarmiento, A. Escobar.  |
| 10 - Ensino Supletivo      | S. Fernandez.  |
| 11 - História              | V. T. V. Gonçalves, L. M. Bellini, S. de Lima, L. Nagel.   |

FONTE – Anais da IV CBE. 1988.

**QUADRO 6**  
**Relação das Atividades e Componentes da V CBE**

| <b>TEMA</b>   | <b>COMPONENTES</b>   | <b>CATEGORIA</b> |
|---|--|------------------|
| Trabalho E Educação   | M. L. B. Franco, I. S. Picanço, N. Fischer, G. Frigotto.         | Simpósio         |
| Política Nacional De Ensino Superior  | L. A. Cunha, C. Buarque, G. V. de Miranda, R. Romano.            | Simpósio         |
| Carreira E Condições De Trabalho Dos Profissionais De Ensino                  | A. A. Faria, F. Zambom, J. G. V. Neto.                           | Simpósio         |
| A Avaliação Do Aluno E A Questão Curricular                                   | L. Arelaro, M. C. G. Duran, C. C. Luckesi, H. Ludke.             | Simpósio         |
| As Contribuições De Pesquisas Atuais Para O Currículo                         | M. L. Alves, T. Weisz, R. L. Garcia.                             | Simpósio         |
| Política Nacional De Educação De Adultos                                      | S. Haddad, S. M. Shtesserenko, P. Pontual.                       | Simpósio         |
| Implicações Da Municipalização Do Ensino Fundamental                          | M. Gadotti, M. da G. C. de Oliveira, E. F. Carneiro, E. M. Maia. | Simpósio         |
| As Necessidades Da Sociedade Brasileira E As Perspectivas Para O Ensino Médio | J. C. Fusari, M. A. C. Franco, M. U. C. Salgado.                 | Simpósio         |
| Política Nacional De Educação Especial  | S. Z. da Ros, J. R. Ferreira, G. Januzzi.                        | Simpósio         |
| Teorias Da Educação E A Prática Educativa                                     | M. André, M. R. S. Oliveira, E. C. A. S. Lima, J. C. Libâneo.    | Simpósio         |
| Política Nacional De Educação Da Criança De 0 A 6 Anos                        | S. Kramer, M. C. R. Ferreira, R. L. C. de Melo.                  | Simpósio         |
| Formação Do Professor E A Questão Dos Especialistas                           | A. W. P. C. Mendonça, S. G. Pimenta, I. A. O. M. Letis.          | Simpósio         |
| Tendências Educacionais Na América Latina E A Lei De Diretrizes E Bases       | J. Filp, D. Filmus.  | Simpósio         |
| Política Nacional De Ensino Fundamental                                       | S. Penin, E. S. de S. Barreto.                                   | Simpósio         |

FONTE - **Anais da V CBE**<sup>2</sup>. 1988.

<sup>2</sup> Não há registro de outras atividades nos Anais.



**QUADRO 7**  
**Relação das Atividades da VI CBE**

| TEMA   | COMPONENTES   | CATEGORIA |
|--|---|-----------|
| Perspectivas Do Ensino De Psicologia No 2º Grau  | D. R. Carvalho, E. G. Vieira, S. A. da S. Leite, M. J. dos S. Nogueira.                       | Painel    |
| A Sala De Aula: Elaboração Da Leitura E Da Escrita E O Papel Do Professor  | M. A. S. S. e Silva, B. P. Lômaco, R. de C. M. Espinosa.                                      | Painel    |
| Violação De Direitos De Crianças E Adolescentes: Desafios A Uma Nova Sociedade   | M. C. P. F. de Mello, C. M. Vicente, M. W. Pereira, O. G. Garcia.                             | Painel    |
| Interdisciplinaridade: Política Educacional Na Prática Pedagógica  | R. Bochniak, M. E. de M.P. Ferreira, M. de L. D. J. Pena.                                     | Painel    |
| A Universidade Brasileira E O Ensino De História   | R. Kulcsar, Y.D. Avelino, A. J. Gonçalves.  | Painel    |
| O Ensino Construtivista: Das Bases Teóricas À Sala De Aula   | A. M. P. de Carvalho, D. da Silva, M. L. V. S. Abib, O. P. B. Teixeira.                       | Painel    |
| Contribuições De Vygotsky Para A Educação  | F. dos S. Gonçalves, D. F. Garcia, A. M. de O. Cunha, L. A. Ferreira.                         | Painel    |
| Pedagogia Universitária - Da Prática Que Temos À Prática Que Queremos  | T. Marini, J. A. G. Grigoli, L. Scheibe   | Painel    |
| Uma Experiência De Avaliação No Ensino Superior: Curso de Pedagogia Da UFRJ  | L. M. F. Siano, W. C. Pereira, C. Ugheto.   | Painel    |
| A Pedagogia De Freinet No Ensino Fundamental   | D. B. de Souza, M. L. A. de Sá, G. N. da L. Pires.  | Painel    |
| Teimando Em Usar O Trabalho Como Categoria científica  | M. D. de Almeida, M. das G. B. Silva, C. M. B. S. Rosa.                                       | Painel    |
| Propostas Alternativas para A Análise de Problemas Relativos Ao Ensino Fundamental Na Escola Pública                               | J. M. de L. Alloufa, M. S. Ferreira, M. A. de C. Lopes.                                       | Painel    |
| Resistência Às Inovações Pedagógicas: Uma Visão Multidisciplinar   | F. A. L. de Oliveira, S. do C. Nunes, A. A. Giffoni Jr.                                       | Painel    |
| Violência E Escola   | E. Guimarães, J. Montenegro, V. de Paula.   | Painel    |
| Experiências Interdisciplinares na Formação Do Professor   | M. R. do V. Filho, H. T. de Miranda, N. N. Pontuschka, S. L. F. Trivelato, C. F. Bittencourt. | Painel    |
| Currículo Em Processo De Redefinição: Uma Proposta   | M. L. de O. Holanda, A. de P. r. Mazulo, S. C. Vieira.  | Painel    |
| Alfabetização Das Crianças Das Classes Populares: Um Desafio A Competência Da Escola - A Formação E Aperfeiçoamento De Professores | R. L. Garcia, C. L. V. Perez, E. G. dos S. Zaccur, M. M. de Araújo.                           | Painel    |
| Escola Do Futuro   | B. Pascarelli, A. C. Nogueira, H. D. Penteado, M. J. da F. Maia, N. Gait.                     | Painel    |
| Educação Em saúde Pública: Passado e Futuro  | M. F. Westphal, M. A. S. Ferreira, F. Lefevre.  | Painel    |
| Creches Comunitárias: Do Discurso Da Participação A Negação da Cidadania   | M. das G. de C. Sena, A. C. V. B. R. Costa, R. C. Dias, F. Julião, M. de S. Biccas.           | Painel    |
| Educação, Alfabetização e Cidadania: O Desafio Dos Anos 90   | R. H. dos Reis, R. M. Corrêa, J. S. Perelló, J. Gonçalves, E. T. M. de A. Fonseca.            | Painel    |
| A Gestão Municipal Da Educação   | D. G. Lemos, S. R. de O. Kellner, M. da C. Souza, R. G. de Araújo.                            | Painel    |
| Educação Especial  | S. M. Ide, M. L. S. Ribeiro, R. C. R. de C. Baumel, T. N. Kozeki.                             | Painel    |
| Liberalismo, Ideologia e Fracasso Escolar  | C. M. C. dos R. Boto, V. T. V. Gonçalves, M. G. T. do Amaral.                                 | Painel    |
| Formação De Educadores Para Creches E Pré- Escolas   | G. W. França, M. L. de A. Machado, M. B. C. Rodrigues, L. I. Salimon.                         | Painel    |
| Educação Popular: Um Desafio Conceitual, Educacional e Político  | J. M. F. do Vale, M. H. dos S. Matos, J. C. Miguel, V. P. da Silva.                           | Painel    |
| Formação De Profissionais Da Educação  | I. Brzezinski, L. F. Dourado, B. de B. R. do Valle, R. V. Serbino.                            | Painel    |
| Metodologia Não Convencionais Em Teses Acadêmicas  | I. C. A. Fazenda, C. A. da Silva Jr., M. B. Soares.   | Painel    |
| Reciclagem De Professores: Questão Política Ou Pedagógica?   | A. M. Faleiros, M. das G. R. M. Petrucci, L. D. R. Casagrande.                                | Painel    |
| A Questão Dos Meios de   | M. F. de R. e Fusari, M. H. C. de T.  | Painel    |

|   |  |        |
|---|--|--------|
| Comunicação Na Escola   | Ferraz, A. M. Vidal, I. de O. Soares   |        |
| Teorias De Bakhtin E Leontiev E Sua Aplicabilidade No Processo De Alfabetização                       | M. E. A. Engers, J. J. M. Mosquera, D. B. Arena.                             | Painel |
| A Pedagogia Da Luta: Trajetória Do Movimento Social No Campo E A Educação De Classe Dos Trabalhadores | M. da G. N. Rollmann, B. de L. R. Beserra, M. N. Damasceno.                  | Painel |
| A Pedagogia Da Luta: Saber Social E Práticas Educativas No Campo                                      | J. Therrien, M. J. C. Calazans, R. S. Caldart.                               | Painel |
| De Como Na escola Do Trabalhador O Trabalho Não Entra   | C. P. de Carvalho, N. R. de Oliveira, B. Pucci, V. Sguissardi.               | Painel |
| Sucesso X Fracasso Em Alfabetização: Da Lógica Da Exclusão As Possibilidades De Construção Do Saber   | I. S. Ávila, N. J. Armellini, J. M. Pinto.                                   | Painel |
| Produção Do Conhecimento E Formação do Profissional Da Educação: Questões Da Prática                  | M. C. Borda, C. M. T. Bonatto, E. S. Barcelos.                               | Painel |
| O Ensino E Suas Mediações Numa Instituição Universitária  | J. C. S. Araújo, G. I. Filho, W. G. Neto, O. F. de Jesus.                    | Painel |
| Políticas Públicas Para A Educação  | S. G. de L. Mendonça, L. f. Ruschel, L. H. Lodi.                             | Painel |
| A Formação Do Professor, Seu Trabalho E A Universidade: Reinventando A Assessoria                     | L. C. M. Leite, J. W. Gerald, E. G. Garcia, E. P. Lutfi.                     | Painel |
| Política E Administração Do Ensino Público No Brasil  | R. P. C. Gandini, J. Valdegor, A. V. M. Fernandes, L. A. Pedroso.            | Painel |
| "Especificidade" E História Das Disciplinas No Curso De Pedagogia: Uma Primeira Conversa              | S. G. Pimenta, P. Ghiraldelli Jr, J. C. Libâneo.                             | Painel |
| Educação Brasileira: Na Fotografia, Na Legislação E Revistas  | S. B. de Almeida, E. Boaventura, M. do A. B. Ferro, M. H. C. Bastos.         | Painel |
| Presença Católica Na Educação Brasileira  | I. A. Manoel, M. R. F. Antoniazzi, E. S. Passos.                             | Painel |
| História Da Educação No Feminino  | C. C. de Almeida, M. G. Bicalho, L.R. Pereira.                               | Painel |
| Para Avaliação: Uma Tentativa De Interdisciplinaridade na Formação Do Professor                       | V. B. M. da Silva, M. de L. L. Trevisani, A. M. P. L. Goulart.               | Painel |
| Os Movimentos Sociais Diante Das Políticas Públicas De Educação                                       | R. C. de Campos, M. do C. Bonfim, M. das G. M. Ribeiro, C. K. Fucks.         | Painel |
| Atividade Lúdica Na Escola De Primeiro Grau   | G. N. da L. Pires, J. Pires, M. C. de S. Gomes.                              | Painel |
| Iniciação A Pesquisa: A Hora E A Vez Da Graduação   | M. U. C. Salgado, C. R. J. Cury, L. O. Lucas, C. C. del Queiroz.             | Painel |
| Tentativa De Esboço De Uma Abordagem Crítica Da Política Educacional                                  | M. Alonso, N. W. de Almeida, M. de L. Rocha, R. Bochniak.                    | Painel |
| Liderança Educacional No Contexto Brasileiro : Formação E Prática                                     | M. L. S. de Castro, F. O. C. Werle, M. L. Carvalho.                          | Painel |
| Cidadania E Política Educacional: Reorientações Recentes Da Ação Do Estado, Impasses E Controvérsias  | J. M. L. de Azevedo, M. A. da S. Aguiar, V. de P. C. Madeira, L. F. Dourado. | Painel |
| A Educação Popular Em Debate: Filosofia, Conhecimento, Política                                       | V. V. Vaila, P. B. Garcia, R. M. Fleuri, S. M. Manfredi.                     | Painel |
| A Didática Nos Cursos De Formação De Professores  | B. A. B. O. Bueno, S. G. Pimenta, M. T. Masetto, H. C. Chamlian.             | Painel |
| Sala De Aula: Pesquisas E Perspectivas  | A. Chizzotti, M. T. Masetto, M. R. N. S. Oliveira.                           | Painel |
| Uma Proposta de Ensino Construtivista: O Fracasso Do Ensino E A Mudança Conceitual                    | A. M. P. de Carvalho, C. E. Laburú, E. F. Mortimer.                          | Painel |
| Em Debate A Eleição De Diretores: A Experiência De Três Estados                                       | F. O. C. Werle, M. L. S. de castro, L. A. Wachowicz, J. B. Bastos.           | Painel |
| O Professor E A Organização Do Trabalho Na Escola: Controle, Desqualificação, Identidade              | L. A. Mafra, A. L. M. Hypolito, A. B. Machado, T. M. Cardoso.                | Painel |
| Remando Contra A Maré - O Trabalho (De Resistência) Do 1º Segmento Do 1º Grau Do Colégio Pedro II     | J. G. Gondra, E. M. F. Borges, A. P. de B. Jorge.                            | Painel |
| Escolas E Creches Comunitárias:   | L. A. Mattos, M. C. Martins, I. da G.  | Painel |

|  |   |        |
|--|---|--------|
| Caminhos E Descaminhos De Uma Educação Paralela  | de S. Teles, M. T. G. Tavares   |        |
| A Educação Nos Primeiros Anos De Vida: A Criança, A Família E A Creche   | D. de C. Cavicchia, L. Haddad, M. A. G. C. Arnoldi.   | Painel |
| Trabalho, Educação E Construção De Identidade  | M. H. M. B. Abrahão, M. da G. C. Jacques, L. B. de C. Araújo.   | Painel |
| Trabalho E Educação: Da Servidão Da Monotecnia Artesanal À Liberdade Do Trabalho Industrial                                    | E. Buffa, P. Nossella, R. P. Castro, N. R. de Oliveira, W. L. Maar.   | Painel |
| Alfabetização Das Crianças Das Classes Populares: Um Desafio A Competência Da Escola - Construção De Conhecimento Pela Criança | R. L. Garcia, C. D. S. S. Sampaio, M. T. E. do Valle.   | Painel |
| História E Política Nacional De Educação: Dilemas Da Formação E Da Prática profissional  | M. I. S. de Souza, E. Nadai, K. M. Abud, L. C. Villalta.  | Painel |
| Universidade E Escola Básica: A Formação Continuada Do Educador E A Articulação Com A Sociedade                                | L. C. S. Manhães, M. C. de Santana, T. G. S. Rita, G. Queiroz, G. M. E. Machado, C. Mello.                  | Painel |
| O Curso De formação De Professores: Questões Para Debate   | V. M. B. Ribeiro, A. de F. P. Neto, M. L. S. Freire, J. C. de O. Reis.                                      | Painel |
| Do Ensino De Ciências Nas Séries Iniciais A Formação Do Professor: Díficeis Caminhos Em Busca Da Qualidade                     | G. L. de A. Borges, M. C. Romanoffo, C. R. Leite, M. C. de S. Zancul, M. L. Ribeiro                         | Painel |
| Europa X América: Coro De Contrários?  | J. A. Hansen, M. H. R. Capelato, M. de la C. P. Valverde. B. P. Moisés.                                     | Painel |
| Quinto Centenário: Festa Ou Luta Da América?   | E. A. Kossovitch, J. T. da Silva, L. Karnat, H. H. Bruit.   | Painel |
| O Professor Da escola Pública Em Questão   | A. J. Marin, L. A. Chinali, G. L. de A. Borges, M. da G. N. Mizukami.                                       | Painel |
| O Ensino da Língua Portuguesa:: Visão Longitudinal Da Situação E O Trabalho De Intervenção                                     | D. C. Monteiro, T. C. Ferreira, P. de T. Galemberck, T. A. C. Magalhães, M. C. M. Ramos, L. S. B. de C. Sá. | Painel |
| Integração Escola de 2º Grau - Universidade:: Projetos E Pesquisa  | J. K. de Oliveira, M. Lutfi, L. H. Ferreira, J. C. F. Lisboa, A. Ambrogi.                                   | Painel |
| Início De Escolarização No Estado De São Paulo: Avaliando Políticas Públicas Estaduais   | V. T. Vollet, M. R. Guarnieri, H. F. de Barros, C. Zan, R. C. P. G. De S. Pinto. S. Butsugam.               | Painel |
| O Ensino De História No 1º Grau  | M. do C. Martins, A. S. Mori, L. C. Barreira, K. Munakata.  | Painel |
| Criação de Subsistema Regional De Ensino: O Consórcio Intermunicipal de Educação   | O. Sass, F. C. Salles, I. Russeff, M. Kulmann Jr.   | Painel |
| A Dimensão Política Do Educador E Sua Formação Em Serviço  | L. M. M. Moisés, V. L. K. C. Jorge, T. M. D. A. Barbosa.  | Painel |
| O Público E O Privado Na Educação Popular  | A. M. D. do V. Gomes, J. N. de Souza, M. Z. de S. Gê.   | Painel |
| O Público E Privado: Controvérsias E Questões Na Política Educacional  | M. A. L. Pimentel, M. C. Leal, D. C. Pinto, L. J. B. de Vincenzi.   | Painel |
| Demandas Populares Por Educação E Projetos de Modernização No Brasil   | M. da G. Gohn, R. F. de Souza, M. da G. Minguii, P. Ganzeli.  | Painel |
| Momento Atual Da Educação Sexual - Contribuições De Campinas   | I. R. F. Guimarães, R. C. e Silva, A. M. F. de Camargo, M. S. B. Fruet.                                     | Painel |
| Secretaria De Educação E Unidade Escolar: A Integração Possível  | C. M. G. Ceravolo, N. R. Esteves, M. E. B. S. Martins, R. C. Barradas, A. M. A. Sadalla.                    | Painel |
| Universidade Brasileira: O Resgate Do Passado Para A Compreensão Do Futuro   | D. Leite, M. E. dal P. Franco, B. A. Loner, M. das G. M. Godinho.   | Painel |
| Analfabetismo - O Grande "Não", Para Além Das Estatísticas   | A. I. Hirscherg, L. R. Pruks, M. J. de Alcântara, M. L. Alves.  | Painel |
| Educação E Trabalho: A Questão da Qualificação   | M. I. Rosa, L. Canedo, L. R. P. Segnini, E. A. Santos.  | Painel |
| Representações Sociais E Política Nacional De Educação   | M. C. Madeira, G. de M. Gomes, M. de L. R. Tura.  | Painel |
| Desvendando A Avaliação Na Escola De 1º Grau   | M. Ludke, C. P. de Souza, D. C. Sarmento, C. C. Luckesi.  | Painel |
| A Universidade - Eixo Condutor De Uma Proposta De Alfabetização E Cidadania No Estado Do Mato Grosso Do Sul                    | T. B. de Lima, J. R. Maia, L. S. Mello.   | Painel |

|  |   |        |
|--|---|--------|
| Programa De Atualização De Professores Da Rede Estadual Do Rio De Janeiro  | R. G. Rondim, B. de B. R. do valle, Y. de A. Leitão, G. G. de Souza.                              | Painel |
| Currículo, Custos E Desempenho: Uma Avaliação Dos Centros Integrados De Educação Pública - CIEPs   | A. C. Leonardos, A. M. V. Cavalléri, M. de A. Costa.  | Painel |
| A Implantação De Uma Nova Política Educacional Na Busca Do Desenvolvimento Ambientalmente Sustentável E Do Resgate Da Cidadania Em Campinas      | L. H. P. Bonon, M. P. Bandini, S. C. Z. Motta, V. C. Gonzales                                     | Painel |
| Professores No Passado E No Presente   | Z. de B. F. Demartini, D. B. Catani, V. M. Kenski, R. N. da Silva, Y. L. Espósito.                | Painel |
| Escola, Estratégia De Sobrevivência, Desenvolvimento - Formas De Resistência De Grupos Considerados Inferiores                                   | P. B. G. e Silva, M. Gigante, R. Oliveira, N. M. G. Bernardes.                                    | Painel |
| Educação E Exigências Cristãs  | I. O. Gazzillo, M. J. S. Adornato, S. M. G. de Souza, M. de L. T. de Mello.                       | Painel |
| A Universidade E O Setor Produtivo   | S. de N. Brisofa, L. A. C. G. Pinto, A. Rachid, M. L. C. Gitahy, L. Gitahy, S. M. T. de carvalho. | Painel |
| Questões Do Ensino Da Educação Física Escolar: Análise De Aspectos De sua Prática  | C. L. Soares, C. N. Z. Taffarel, W. W. Moreira.   | Painel |
| Educação Rompendo Com A Educação: Visões Não-Convencionais Do Trabalho Educativo   | Á. B. Uhle, M. J. de Almeida, V. M. kenski, C. L. Soares.   | Painel |
| A Escola Como Mercado De Trabalho: Mais Um Obstáculo A Superação Do Fracasso Escolar   | C. A. L. Collares, O. F. de Carvalho, M. A. A. Moisés, M. A. M. Corrêa.                           | Painel |
| A Formação e A Prática Do Docente Em Saúde: Estamos Avançando?   | D. T. de S. Brito, V. H. F. de Siqueira, C. P. de Souza, R. V. Serbino.                           | Painel |
| A PUCCAMP E A Construção De Seu Projeto Institucional De Avaliação: Uma Contribuição Para A Democratização Da Sociedade                          | M. R. L. de Sordi, M. H. M. Strolli, A. L. C. Camargo.  | Painel |
| Um Projeto De Pesquisa Interdisciplinar E De Orientação Coletiva De Dissertações De Mestrado Sobre Descentralização Da Administração Da Educação | J. C. dos S. Filho, J. M. de R. Pinto, M. I. Cação, J. B. Neptune.                                | Painel |
| Interação Universidade - Empresa Para Um Programa Educacional  | S. A. G. Soares, I. A. da S. Giordano, C. A. Lasetva, I. B. Matheus.                              | Painel |
| Quantidade - Qualidade Na Pesquisa Educacional: Para Além De Um Falso Dualismo   | S. A. S. Gamboa, N.C. Balzan, J. C. dos S. Filho.   | Painel |
| Acompanhamento E Avaliação Do Processo De Municipalização Do Ensino No Estado De São Paulo   | A. M. Martins, M. L. Alves, M. C. G. Duran, E. M. Maia.   | Painel |
| Autonomia Das Universidades Paulistas: Confronto De Projetos   | H. C. L. de Freitas, L. H. Lodi, F. W. de Aguiar.   | Painel |
| Avaliação de Projetos De Política Educacional No Estado De São Paulo   | C. M. Nébias, J. R. R. Perez, J. M. F. do Vale.   | Painel |
| Reconhecendo A Formação De Professores: Rupturas Possíveis E Necessárias No Âmbito Da Universidade   | S. M. M. Ogida, C. I. Osowski, I. R. Jardim, M. M. de O. Mello.                                   | Painel |
| A Educação E Os Desafios Da Produção Do Saber  | M. C. V. Costa, M. L. C. Wortmann, M. I. E. Bujes, B. T. D. Fischer.                              | Painel |
| Avaliação (Da Pré-Escola A Universidade): Dissimulação E Controle Ou Prática Emancipatória?  | C. I. Osowski, J. M. L. Hoffmann, S. M. M. Ogida.   | Painel |
| Disciplinas Pedagógicas Da Licenciatura: Problema Ou Solução?  | L. D. R. Casagrande, J. M. de R. Pinto, M. A. de Toledo Bruns.                                    | Painel |
| Alfabetização E Formação De Professores  | S. M. A. Moisés, S. Kramer, M. E. D. A. André.  | Painel |
| Escola Pública, Esta Desconhecida  | M. Alonso, N. Kawashita, M. de L. Rocha, S. A. R. Alcici.   | Painel |
| Ensino De Ciências Naturais: Uma   | M. C. dal Pian, D. Delizoicov, J. A. P.   | Painel |

|  |  |        |
|--|--|--------|
| Posição  | Angotti.   |        |
| Perspectivas Para O Ensino Nas Escolas Da Zona Rural   | M. L. Alves, E. A. de Vasconcelos M. C. M. Vicente, P. J. de L. Dante.   | Painel |
| Inovação Pedagógica E A Realidade Do Professor -1920/45  | M. M. C. de Carvalho, C. S. V. Moraes, R. Ribeiro.   | Painel |
| A Questão De Ensino E De Aprendizagem Na Educação De Adultos E Na Formação Do Professor            | S. C. B. Piconez, P. P. Marchelli, M. S. B. C. T. Nogueira, M. E. G. Formicola.  | Painel |
| Escola: Espaço e Tempo De Trabalho - As Dimensões Materiais Do Currículo Em Um Estudo Diacrônico   | N. Alves, E. Bellavilla, J. N. V. Najjar, E. Franco, M. J. V. Neto, N. G. Alves, M. A. C. Couto, E. Carvalho, A. Berino, M. C. de Santana, S. V. Luiz, G. N. dos Santos. | Painel |
| Pesquisa Na Escola : As Rupturas Com O Cotidiano Da Prática Pedagógica                             | Z. D. Mediano, A. I. L. F. Dalben, L. F. Passos, M. de F. Chassot.   | Painel |
| Formação de Professores  | E. F. Mendonça, E. W. Pereira, A. P. de Santana.   | Painel |
| O Movimento Dos Professores Do Rio Grande Do Sul E A Democratização Da Escola Pública No Estado    | S. P. Cadore, M. V. de Abreu, S. M. N. Balzano, M. da G. P. Bulhões.   | Painel |
| Imaginário Social E Educação: Da Ciência A Política  | N. F. Teves, Y. L. Lobo, L. S. da C. Pereira, T. A. C. Granato.  | Painel |
| Políticas Públicas Municipais de Reorientação Curricular: Concepções E Práticas                    | A. M. Saul, C. M. G. Gerald, M. L. de Oliveira.  | Painel |
| Guia De Fontes Para A História Da Educação No Brasil   | L. F. P. serpa, C. Nunes, G. L. Alves, A. M. de Barros.  | Painel |
| Meninos De Rua E Meninos Na Rua  | T. P. Firme, A. J. Alves, M. E. P. F. Pedrosa.   | Painel |
| Ciências Na Alfabetização  | M. T. da C. F. Monteiro, V. L. M. de Raphael, P. S. Marchelli, D. da Silva.  | Painel |
| Avaliação De Curso: Reflexões A Partir Da Experiência Realizada Na Universidade Federal De Viçosa  | A. S. Barbosa, C. de C. Vidigal, N. R. da S. Cunha.  | Painel |
| Construindo Alternativas Para A Superação Da Passagem Da 4ª Para A 5ª Série                        | M. J. R. Ribeiro, M. J. T. Cardoso, R. T. Maricato, H. M. B. Emiliano.   | Painel |
| A Orientação Sexual Na Rede Municipal de São Paulo   | S. D. Bock, L. S. Bernardi, E. H. Sugiyama.  | Painel |
| Salas De Aula: Resgatando O Cotidiano  | J. C. de Souza, V. N. Munoz, T. T. Piratininga, M. A. Mansutti.  | Painel |
| Sala De Leitura - Por Uma Política Poética (w. Benjamin)   | V. de A. Lage, M. Caiut, M. A. M. de Carvalho, C. L. S. da Costa.  | Painel |
| Magistério: E Eu Com Isso? O Que Fazer? Ousadias E Avanços Na Secretaria de Educação De São Paulo  | L. C. Pestana, M. R. Munhoz, M. R. dos R. M. Pinheiro, M. A. Brággio.  | Painel |
| Discutindo A Escola Pública De Educação Infantil: O Movimento De Reorientação Curricular Da SME/SP | Z. I. F. da Silva, R. L. Garcia, S. L. F. A. C. Soares, Y. M. Mattioli.  | Painel |
| Reorientação Curricular Do Ensino Noturno - Uma Ação Conjunta SME-SP/Escola : Nasce Um Projeto     | M. S. Salvador, L. de A. F. Calderon, C. E. Delazari, M. Lutfi.  | Painel |
| Política De Alfabetização Na Secretaria Municipal de Educação De São Paulo                         | A. dos A. C. Marinho, S. T. Rodrigues, M. C. A. Moreira, V. L. Q. Barreto.   | Painel |
| Política De Formação Do Educador   | S. M. M. Rezende, J. C. da M. Barreto, M. L. C. Gayotto, C. F. B. Cabral.  | Painel |
| Em Defesa Da Vida: Não A Violência   | S> H. de Almeida, T. C. R. Pinto, J. Ghion.  | Painel |
| Atendimento Ao Portador De Deficiência - Secretaria Municipal De Educação                          | D. Gomes, L. A. de P. Souza, S. L. dos S. Drago.   | Painel |
| Projeto Gênese De Informática Educativa  | S. P. de Menezes, S. S. Ferreira, S. M. Y. Mendonça, M. A. Monteiro.   | Painel |
| Planejamento Como Instrumento De Mobilização   | V. L. Vieira, E. de Almeida, V. C. B. Santos.  | Painel |
| A Gestão Democrática Na Política Governamental Da Secretaria Municipal De São Paulo                | M. L. P. Ferreira, G. F. da Silva, K. N. C. de Almeida, C. V. L. Guaraná.  | Painel |
| Memória Do Movimento De Professores - 1978/1988  | E. P. Lutfi, A. A. Primo, C. A. Cabrini, S. M. P. Kruppa.  | Painel |

|   |   |                      |
|---|---|----------------------|
| Alternativas Curriculares: Experiências Em Ação   | M. Brinhosa, V. M. B. Ribeiro, A. M. Barros.  | Painel               |
| Ambiente LOGO Como Ferramenta De Aprendizagem   | A. V. Ripper, A. J. P. Braga, M. C. Martins, C. A. Guion.   | Painel               |
| Universidade E Redes Públicas De Ensino: Uma Nova Parceria  | A. M. Saul, L. C. de Menezes, M. Lajolo, A. Chizzotti.  | Painel               |
| O Instituto De Cultura Popular Do RS: História, Influência E Desdobramentos                                       | B. A. Andreola, M. C. V. Costa, R. H. A. Aguiar.  | Painel               |
| Propostas Para A Melhoria Da Formação De Professores: Um Desafio A Mudança  | I. V. da C. Tupiassu, E. M. F. Soares, P. Demo.   | Painel               |
| Educação, Cidadania E Política Governamental  | E. S. Trein, L. M. C. da C. Coelho, L. C. P. Nunes.   | Ciclos-De-Debates    |
| A Educação Da Criança E Do Adolescente Em Situações De Risco: Realidade E Propostas                               | M. R. C. Marafon, B. L. Silva, I. F. Rudecke, M. de A. J. Onisto.   | Ciclos De Debates    |
| Projeto Educação Para A Ciência/Uberlândia- MG: Atualização Ou Reestruturação Educacional                         | G. A. Cicillini, D. de Freitas, C. V. A. Dansa, V. R. F. Vlach.   | Ciclos De Debates    |
| A Educação E A Condição De Assentado E De Trabalhador Rural   | Z. de B. F. Demartini, D. Witaker, M. R. de O. Andrade, M. H. R. Antuniassi.  | Ciclos De Debates    |
| Do Público Estatal A Socialização Do Bem Público - Dilemas Da Luta Pela Escola                                    | E. F. de Souza, C. L. B. Bandeira, I. N. Baptista.  | Ciclos De Debates    |
| A Prática Pedagógica Cotidiana: Amarras Institucionais E Tentativas De Rompimento                                 | D. M. de Jesus, E. M. A. Aragão, L. G. da Cunha, L. O. Lucas.   | Ciclos De Debates    |
| Relações Família - Escola: Perspectivas De Investigação   | S. L. de Melo, G. Romanelli, M. P. Spósito, J. V. Gomes, M. L. del Priori, M. C. C. C. de Souza, B. Cardoso.  | Ciclos De Debates    |
| Educação De Adultos E Saúde   | L. M. D. V. do A. Baptista, M. G. da F. Ribeiro, I. M. F. Siqueira, E. T. da Silveira.  | Ciclos De Debates    |
| O Livro Didático E A Democratização Do Conhecimento   | J. C. Libâneo, C. L. Gonçalves, S. G. Pimenta, P. Meksenas.   | Ciclos De Debates    |
| A Especificidade Dos CEFAMs E A Formação De Professores   | E. Mitulis, R. M. Hubner, M. das M. F. Sampaio, M. A. Lorielli, C. M. Salvador, S. Aramagui, M. W. Grosbaum, M. J. Cavalcanti.  | Ciclos De Debates    |
| Sindicatos E Novas Tecnologias: Os Desafios Educacionais E A Resposta Do Movimento Sindical                       | C. S. V. Moraes, S. Manfredi, J. Gomes, R. Smões, A. Sgreccia, D. Corcione, Franco Patrignani, E. Albuquerque, V. Gianotti, W. Pinheiro, E. Koling, L. A. Taran, C. Faria, L. P. Bresciani, F. J. R. Alves, A. F. Lazzeri | Ciclos De Debates    |
| Avaliação E Aprendizagem: Repensar Para Mudar   | M. do C. V. Serpa, C. A. Castro,  | Ciclos De Debates    |
| Creche Pré-Escola: Três Anos De Experiência   | A. B. Barreto, D. M. F. Franzetti, M. N. de Araújo, T. H. T. de Barros, A. E. R. Bujardão, J. M. dos Santos, L. E. S. Braga, W. A. S. Salvino, E. F. Cruz, S. R. de Oliveira.   | Ciclos De Debates    |
| Em Busca Da Formação Politécnica: Teoria E Prática No Curso Técnico De Segundo Grau Da Fiocruz                    | G. Frigotto, A. Malhão, B. A. Cortes, J. C. F. Lima.  | Ciclos De Debates    |
| Ensinar E Aprender Na Escola Pública  | M. S. Ferreira, M. do P. S. de Menezes, A. A. de Medeiros, E. R. G. C. Neto, M. A. de Queiroz, F. C. Soares Jr, A. R. Alves.  | Ciclos De Debates    |
| O Projeto De Interdisciplinaridade Na escola De 1º Grau: Interdisciplinaridade - A Construção Do Programa Escolar | E. G. Garcia, M. C. R. Borges, M. de L. Roque, A. R. A. B. Miranda, A. R. da Silva, G. M. Jensen, M. M. C. A. Pernambuco.   | Ciclos De Debates    |
| Ações E Vivências Na Cidade De São Paulo  | E. M. de F. Ramos, M. L. dos Santos, V. K. Vassoler, G. A. T. Fernandes, F. H. A. F. Leite.   | Oficinas Pedagógicas |
| Uma Nova Postura No Ensino Da Arte Na Rede Municipal De Ensino  | J. M. N. Menezes, E. B. Ramalho, T. Damásio, M. C. P. Fonseca.  | Oficinas Pedagógicas |
| Moradia: Uma Visão Das Ciências Segundo Uma Perspectiva Interdisciplinar  | R. B. de Camargo, S. P. Correa.   | Oficinas Pedagógicas |

|  |  |                      |
|--|--|----------------------|
| Curso Para Educadores Através De Uma Abordagem Temática Numa Perspectiva De Ensino Interdisciplinar                        | A . R. da Silva, M. H. Pelizon.  | Oficinas Pedagógicas |
| Projeto Interdisciplinaridade Via Tema Gerador: Redução Temática ( Ensino Noturno)   | V. V. Frezza, R. M. Maciel, M. C. R. Borges, M. I. B. Jachtchenco.     | Oficinas Pedagógicas |
| Abordagem Temática No Ensino De Ciências   | A . F. G. da Silva, M. M. Barroso.                                     | Oficinas Pedagógicas |
| Revivendo A Leitura  | M. L. de A . Nahas, M. C. Alexandroff.                                 | Oficinas Pedagógicas |
| A Função Das Atividades Lúdicas No Desenvolvimento Infantil  | A . Friedmann.   | Oficinas Pedagógicas |
| Avaliação De Um Programa De Física-Para O Magistério Do Primeiro Grau  | V. de F. Alves, M. C. Zancut, D. Schiel, H. K. Sato.                   | Oficinas Pedagógicas |
| O Ensino De Ciências No Ciclo Básico - Uma Experiência Em Andamento  | M. S. F. Gouveia, F.P. Massaro, M. D. Ferreira, L. H. C. Benini.       | Oficinas Pedagógicas |
| Projeto Poços De Caldas: Analfabetismo Zero ( Alfabetização De Adultos)  | M. H. Braga, A . M. Durante, M. J. de Souza, M. R. da S. e Souza.      | Oficinas Pedagógicas |
| Ensino De Ciências E Os Desafios Da Ciência E Da Tecnologia No Mundo Contemporâneo   | G. G. de Souza, C. A . Ferreira, E. S. Trein, L. A . Garcia.           | Oficinas Pedagógicas |
| Estratégias Alternativas De Aprendizagem E Avaliação No Ensino Superior  | J. R. Doxsey.  | Curso                |
| Princípios De Intervenção Pedagógica Em Alfabetização, Numa Perspectiva Sócio-Construtivista-Interacionista                | M. C. Francisco, L. M. Antongiovanni, N. Ribeiro, B. M. Antongiovanni. | Curso                |
| Um reencontro Com Makarenko Em Outro Tempo, Outro Espaço E Com Outros Sujeitos Históricos                                  | N. B. P. Vieira.   | Curso                |
| Educação Em Direitos Humanos   | A . C. R. Fester, M. L. Bacci, P. Schiling.                            | Curso                |
| Espaço Alternativo: Leituras Na Pré-Escola   | S. L. F. A . Soares, M. Caiut.   | Curso                |
| A Psicologia Histórico- Social: Questão De Método  | M. Golder.   | Curso                |
| Pesquisa De Opinião Visando A Reformulação De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional Pelo Estudo Da Constituição Em Vigor | Z. H. D. A . Sampaio.  | Exposição Oral       |
| Do Poder Simbólico Ao Poder Hegemônico Das Palavras Na Reconstrução De Uma Ideologia Dominante                             | E. H. Marcolin.  | Exposição Oral       |
| Althusser Na Educação  | H. O. dos Santos.  | Exposição Oral       |
| Política de Assistência Ao Estudante - Princípios Noteadores   | M. D. F. Bastos.   | Exposição Oral       |
| Formação De Professores  | M. do R. M. Magnani.   | Exposição Oral       |
| A Política Do Pessoal Docente Nos Anos 40-65: Reflexões A Partir Da Memória Dos Professores                                | I. Magnani.  | Exposição Oral       |
| Corporativismo E Educação: Uma Alternativa No Ensino Superior  | C. G. de L. Ferreira.  | Exposição Oral       |
| Articulação Ensino/Pesquisa/Extensão E O Desafio Da Cidadania  | R. H. dos Reis.  | Exposição Oral       |
| Da Discussão E Do Debate Nasce A Rebelião  | M. E. L. M. Castanho.  | Exposição Oral       |
| Construindo Um Objeto de Estudo: A Formação Em Escolas Ofício Católicas  | J. B. R. Desauliners.  | Exposição Oral       |
| Quem Traz O Pé- De-Moleque: A Participação Dos Pais. Na Gestão Da Escola Pública   | J. G. Gondra.  | Exposição Oral       |
| Década De 60: Tragédia Com O Conhecimento Geológico No 2º Grau   | M. Compiani, M. S. F. Gouveia.   | Exposição Oral       |
| Um Laboratório Alternativo Para O Ensino De Óptica   | A . C. de Miranda, L. da C. de Almeida.                                | Exposição Oral       |
| O Ensino No Brasil E Na Itália: Uma Comparação Possível? Reflexões E Análise Do Cotidiano Da Escola                        | N. Baldin.   | Exposição Oral       |
| Possível Caminho Para A Ação Supervisora Na proposta De  | M. L. dos Santos, I. K. Próspero.                                      | Exposição Oral       |

|   |  |                |
|---|--|----------------|
| Interdisciplinaridade Nas Escolas Do Município De São Paulo   |  |                |
| Escolaridade Básica Das Classes Populares Na Região Metropolitana Do Recife   | E. F. de Souza, E. V. M. Pinto.  | Exposição Oral |
| Interdisciplinaridade: A Nova Cara Do Cotidiano Escolar   | D. de S. Lima, N. B. de Souza, W. J. D. da Silva, A. A. A. N. Gammardella. | Exposição Oral |
| As Mudanças Tecnológicas E A Educação Da Classe Trabalhadora: Politécnica, Polivalência Ou Qualificação Profissional? | L. R. de S. Machado, M. de A. Neves, A. M. R. Pinto, G. Frigotto.          | Simpósio       |
| Os Impactos Da Revolução Tecnológica: Transformação Dos Processos Produtivos E Qualificação Para O Trabalho           | I. S. Picanço, L. R. P. Segnini, N. A. Castro.                             | Simpósio       |
| Os Sindicatos, As Transformações Tecnológicas E A Educação  | M. S. Salerno, C. Salm, S. M. Manfredi.                                    | Simpósio       |
| O Reordenamento Político-Econômico Mundial E As Novas Funções Da Educação   | W. Markert.  | Simpósio       |
| Ensino Médio: Quais São As Alternativas?  | A. Z. Kuenzer.   | Simpósio       |
| A Crise Do Estado E O Neoliberalismo: Perspectivas Para A Democracia E Para A Educação Na América Latina              | O. Ianni, D. Saviani, J. C. Tedesco.                                       | Simpósio       |
| Tendências Da Produção Teórica E Da Pesquisa Em Educação No Brasil  | Z. Brandão, M. J. Warde, S. V. Luna.                                       | Simpósio       |
| Formação Dos Intelectuais: Conhecimento E Poder   | M. A. R. de Carvalho, R. C. Moraes, C. Nunes.                              | Simpósio       |
| Funções Sociais Do Ensino Superior, Hoje  | L. Belloni, C. E. B. Neves, R. Romano.                                     | Simpósio       |
| A Escola E A Construção Da Cidadania: Novas Concepções E Novas Alternativas   | A. J. Severino, A. Pino, S. M. Shessarenko.                                | Simpósio       |
| A Luta Social No Campo: Cultura E Educação  | J. de S. Martins, M. N. Damasceno, M. J. C. Calazans.                      | Simpósio       |
| Movimentos Sociais Urbanos E A Educação: Balanço Crítico  | M. M. M. Campos, P. J. D. da S. Kriskche,                                  | Simpósio       |
| A Produção Da Exclusão Social: Violência E Educação   | L. Fukui, V. Barreto, A. M. Zaluar, S. Adorno.                             | Simpósio       |
| Movimento Sindical Dos Professores, Estado E Educação   | J. A. C. de Monlevade, I. N. de Moraes.                                    | Simpósio       |
| O Público E O Privado: Trajetória E Contradições Da Relação Estado E Educação   | R. P. C. Gandini, C. R. J. Cury, C. B. Martins.                            | Simpósio       |
| Impasses E Alternativas No Financiamento Das Políticas Públicas Para A Educação                                       | J. Velloso, J. C. de A. Melchior.  | Simpósio       |
| Financiamento Da Educação: Análise Das Fontes E Da Distribuição Dos Recursos  | J. A. Sobrinho, J. M. de R. Pinto A. M. de C. Antunes.                     | Simpósio       |
| Diagnóstico Do Atendimento Escolar Básico: Posições   | A. R. Ferrari, S. C. Ribeiro, P. de T. A. de André.                        | Simpósio       |
| Escolarização Básica : Em Busca Da Qualidade  | M. B. Soares, A. L. B. Smolka, Z. de M. R. de Oliveira, S. Kramer.         | Simpósio       |
| Escola, Currículo E Construção Do Conhecimento  | A. F. B. Moreira, T. F. Burnham  | Simpósio       |
| Formação De Professores E Qualidade De Ensino   | C. Braslavsky, L. L. de C. P. Santos, L. C. de Freitas.                    | Simpósio       |
| A Condição Do Professor No Brasil, Hoje   | O. Tesser, M. L. M. Xavier, M. L. dos S. Ribeiro, A. R. B. Gomes.          | Mesa Redonda   |
| Avaliação Do Ensino Superior  | M. Lüdke   | Mesa Redonda   |
| Meios De Divulgação Cultural E Educação   | M. L. Belloni  | Mesa Redonda   |
| As Políticas Governamentais Para O Ensino Médio   | L. A. C. Caruso  | Mesa Redonda   |
| As Condições De Sobrevivência Das Universidades Federais  | S. L. Vieira, N. L. Neto, M. de L. de A. Fávero, G. V. de Miranda.         | Mesa Redonda   |
| Articulações Entre A Universidade E A Escola Básica   | M. J. Palmeira, J. M. Nodari.  | Mesa Redonda   |
| Educação Na América Latina:   | M. de Goés, M. A. C. Franco, C.  | Mesa Redonda   |



|   |  |              |
|---|--|--------------|
| Semelhanças E Diferenças  | Braslavsky, C. F. S. Linhares.                                 |              |
| Impactos Sociais Sobre A Juventude E A Infância                                     | S. Carvalho, T. C. R. Pinto, V. N. de A. Guerra.               | Mesa Redonda |
| LDB: A Organização E A Gestão Do Sistema Nacional De Educação                       | A. Haguette, J. Silva.   | Mesa Redonda |
| Escola Pública: Gestão E Autonomia  | G. N. de Mello, S. Weber, A. C. da R. Xavier.                  | Mesa Redonda |
| As Políticas Governamentais Para A Educação Básica                                  | R. N. da Silva, L. Faria.                                      | Mesa Redonda |
| Gestões Municipais E Estaduais E A Qualidade Do Ensino                              | M. das G. C. de Oliveira, E. S. de S. Barreto, O. Evangelista. | Mesa Redonda |
| O Conselho Federal E Os Conselhos Estaduais De Educação: Quais São As Perspectivas? | L. A. Wachowicz, M. G. Ferreira.                               | Mesa Redonda |
| A Sociedade, A LDB E Os Novos Caminhos Para A Educação Brasileira                   | M. da G. Gohn, R. Conti.                                       | Mesa Redonda |
| Epistemologia Genética E Ensino: Empirismo Ou Construtivismo                        | F. Becker  | Conferência  |
| A Construção De Uma Nova Universidade A Partir De Um Projeto                        | M. I. da Cunha.  | Conferência  |
| Educação E Cultura  | A. Houaiss   | Conferência  |

FONTE - Coletânea CBE.