

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARA FRANCO DE SÁ**

**CONCEPÇÕES EM DISPUTA SOBRE EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO**  
**BRASILEIRA**

**GOIÂNIA – GO**  
**OUTUBRO / 2016**

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     Dissertação     Tese

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

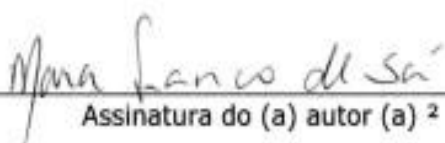
Nome completo do autor: Mara Franco de Sá

Título do trabalho: Concepções em disputa sobre a educação profissional, no contexto da re-democratização.

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (a) autor (a) <sup>2</sup>

Data: 10 / 11 / 2016

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARA FRANCO DE SÁ**

**CONCEPÇÕES EM DISPUTA SOBRE EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO**  
**BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Margarida Macha

**GOIÂNIA – GO**  
**OUTUBRO / 2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

FRANCO DE SÁ, MARA

Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira [manuscrito] / MARA FRANCO DE SÁ. 2016.

CLXXIV, 174 f.

Orientador: Prof. Maria Margarida Machado.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cidade de Goiás, 2016.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.


1. Política e Educação. 2. Educação Profissional. 3. Educação e redemocratização.  
I. Machado, Maria Margarida, orient. II. Título.

CDU 37

**ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE MARA FRANCO DE SÁ.** Aos dezessete dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezesseis (17/10/2016), às 14hs, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> **Sandra Valéria Limonta Rosa**, Presidente, doutora em Educação pela UFG; Prof. Dr. **Aldimar Jacinto Duarte**, doutor em Educação pela UFG; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro**, doutora em Educação pela UFG; Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> **Miriam Fábria Alves**, doutora em Educação pela UFMG e Prof. Dr. **José Adelson da Cruz**, doutor em Educação pela Unicamp, para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira”**, em nível de Doutorado, área de concentração em Educação, de autoria de **Mara Franco de Sá**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da tese que, em 20 minutos procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação, a tese foi APROVADA por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega na secretaria do Programa da versão definitiva da tese e demais documentos necessários para a expedição do diploma. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.




Dr.<sup>o</sup> Sandra Valéria Limonta Rosa  
Presidente – FE/UFV




Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte  
Membro – PUC/GO



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro  
Membro – IFG



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Fábria Alves  
Membro – FE/UFV



Prof. Dr. José Adelson da Cruz  
Membro – FE/UFV

Para Cláudio, meu esposo, em  
reconhecimento pela compreensão,  
companheirismo e solidariedade ao longo  
de todo o curso de doutorado.

*In memoriam* de Lourival Franco de Sá e  
Austerlitz Franco de Sá.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo do curso de doutorado, tive o privilégio de conhecer inúmeras pessoas que me auxiliaram, das mais variadas formas, para que este trabalho fosse realizado. Por compreender que este é o resultado de um trabalho coletivo, expreso, aqui, os meus agradecimentos, tendo a certeza de que, em minha memória, esses 04 anos de curso serão sempre lembrados como uma das fases mais felizes da minha vida. Por essa razão, meus agradecimentos são os mais sinceros e emocionados.

Agradeço à professora Dra. Maria Margarida Machado, primeiramente, por me aceitar como sua orientanda e, principalmente, pela indicação para participar do doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa e, por fim, pela orientação realizada.

Aos professores doutores Aldimar Jacinto Duarte, Mad'Ana Castro, José Adelson Cruz e Mirian Fábria Alves, examinadores desta tese, pela leitura e contribuições ao meu trabalho.

Ao professor José Adelson e às professoras Mirian Fábria e Diane Valdez, pelas orientações e ponderações quanto à proposta de trabalho para o estágio de doutoramento no Instituto de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa.

Aos professores José Adelson e Mirian Fábria, pela participação na banca de qualificação da tese e pelas orientações, bem como pelas leituras indicadas para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores do PPGE/UFG, Anita Resende, Marília Gouveia, José Adelson, Mirian Fábria, Maria Margarida Machado e João Oliveira, pelo compromisso com a formação dos doutorandos e mestrandos do Programa.

À Coordenação do PPGE/UFG, especialmente a professora Sandra Valéria Limonta, pela atenção e cordialidade sempre dispensadas em todos os momentos.

À professora Maria de Lourdes Fávero, por ter permitido que eu pesquisasse e fotografasse os Anais das Conferências Brasileiras de Educação, nos arquivos do PROEDES/UFRJ.

Às funcionárias da Secretaria do PPGE/UFG, Rosângela, Adenildes e Marizeth, pelo auxílio e gentileza no cumprimento de suas atividades.

Às amigas do grupo de pesquisa no NEDESC, Maria Aldina, Maribel, Ariadiny, Andréia, Rosária, Bruna e professora Maria Emília, pelo prazer da convivência, o sabor do companheirismo e do trabalho coletivo em todo o período em que atuei como bolsista na pesquisa CAPES/OBEDUC. Nesse grupo, faço um agradecimento especial à Maria Aldina e Rosária, pelo ombro amigo nos instantes mais difíceis dessa caminhada. Agradeço ainda à professora Maria Emília que sempre esteve à disposição para me ajudar.

Aos professores do projeto de pesquisa CAPES/OBEDUC com quem tive a oportunidade de conhecer, a partir de seus relatos, a realidade e um pouco da história das escolas públicas de Goiânia.

Às amigas do curso de doutorado, Sheila Oliveira e Marcilene Pellegrine, pelo constante companheirismo ao longo de todo o curso.

À minha grande amiga Nilza Martins, a quem devo muito nessa jornada, seja pelas inúmeras manifestações de companheirismo, pela acolhida, pela boa companhia, pelas discussões políticas e existenciais que realizamos. Lhe serei eternamente grata, companheira!

Agradeço ainda aos colegas do curso de mestrado em Educação PPGE/UFG, Geraldo, Márcia e Vinicius que sempre me ajudaram das mais diversas maneiras.

Ao amigo Josué Vidal que, com sua generosidade, me permitiu conhecer o universo escolar da periferia de Goiânia, tornando-se, posteriormente, um grande e querido amigo.



Às minhas sobrinhas do coração Inaê, Luiza e Isabela, pela alegria que me proporcionavam durante os nossos encontros.

À CAJU, pela acolhida e hospedagem em Goiânia no período em que eu não possuía residência na cidade. Meu agradecimento especial para Dalila, Danilo, Flávio e Jéssica, por toda atenção e carinho dispensados.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a bolsa CAPES/OBEDUC e, também, pelo financiamento para a realização do estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa.

Aos amigos de Brasília:

Ao Cláudio, meu esposo, que, pela segunda vez, acompanha a minha trajetória acadêmica e que, desde o mestrado, mostrou-se um companheiro paciente e um amigo presente em todos os instantes. Por fim, lhe agradeço imensamente pelo ombro amigo.

Aos amigos Eduardo Aquino e Renata Aquino, Maria Cristina Borges, Admário Luiz de Almeida, pela torcida em todas as fases do curso.

Ao Creto, meu cunhado, pela confiança em ser meu fiador, atitude generosa que me possibilitou residir em Goiânia.

À bibliotecária da Câmara dos Deputados, pelas orientações quanto ao material para pesquisa documental, bem como por ter permitido acesso ao material ainda não disponibilizado no portal.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela liberação e financiamento para a realização do doutorado.

Agradeço ainda às colegas da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal, pela ajuda na solução das questões burocráticas que envolviam meu afastamento para os estudos no período do doutorado.

Aos amigos de Belém:

Agradeço ao meu pai, Lourival Franco de Sá (*in memorian*) e meu irmão, Austerlitz Franco de Sá (*in memorian*), os quais foram os responsáveis por todas as oportunidades educativas que tive na vida.

Aos meus irmãos, Lucidéa de Sá Viana, Pedro Franco de Sá e Mãe Franco de Sá; aos meus sobrinhos, Pedro, Marcus, Talita, Leandro, Lourival, Luiz; e ao meu cunhado, Josué Pereira, pela torcida e compreensão da minha ausência no convívio familiar.

Agradeço ainda às crianças da família, meus sobrinhos-netos, Vinícius, João Pedro e João Gabriel que, através de suas inocências, me motivam cada vez mais a acreditar que um mundo melhor é possível e necessário.

Aos amigos de longas data, Maria Antonia Silva e Raimundo Jorge Pires Bastos, que sempre se interessaram pela minha trajetória acadêmica.

Para os amigos de Lisboa:

À professora Dra. Natália Alves, minha orientadora no estágio de doutoramento no Instituto de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa, pela acolhida e acompanhamento dos meus estudos, os quais me possibilitaram iniciar a aventura de conhecer a educação profissional portuguesa para os jovens, e com quem tive grande prazer de aprender e conviver.

Agradeço afetosamente à minha amiga Iramaia Lemos, grande companheira tanto no Instituto de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa, quanto no cotidiano da vida daquela cidade.

Sou grata também às colegas do Programa de pós-graduação, do Instituto de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa, com quem convivi durante o estágio de doutoramento: Felipa, Ivana, Rodica, Sandra e, especialmente à cabo-verdiana Karla Indira, que me oportunizou conhecer a maior rede particular de ensino profissionalizante de Portugal.

Realizo ainda especiais agradecimentos aos docentes entrevistados nas duas escolas que visitei, nas quais pude iniciar meus conhecimentos sobre o ensino profissional português para os jovens.

Meus agradecimentos vão também para Sofia Guimarães, pela atenção e carinho em todo o período em que residi em Lisboa.

À Suzana Faria, agradeço pelas longas conversas de corredor que tínhamos ao final do dia quando ela chegava do trabalho, e que me ajudaram a conhecer mais sobre a vida e a política portuguesa.

Por fim, agradeço ainda a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e conclusão desta tese.

É uma pena, permanecermos presos ao passado. Só que nos cumpre fazer tudo o que for possível para não ficarmos com “meia vitória”. Precisamos cortar o nó górdio de nossa história. Os conservadores escolheram a educação como o terreno de luta principal.

(Florestan Fernandes – Deputado Constituinte de 1987).

SÁ, Mara Franco de. 2016. **Concepções em disputa sobre educação profissional no contexto da redemocratização brasileira** 174 folhas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

## RESUMO

A presente tese vincula-se à linha de pesquisa “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Analisa as concepções de Educação Profissional em disputa no contexto da redemocratização do país, buscando compreender como elas foram construídas e consolidadas pelos sujeitos coletivos que as sustentavam. A pesquisa qualitativa, metodologicamente, recorreu a fontes documentais e bibliográficas. O estudo documental priorizou como fontes: os Anais das Conferências Brasileira de Educação; as Atas das 9<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup>, 16<sup>a</sup> e 23<sup>a</sup> reuniões da 8<sup>a</sup> Subcomissão de Educação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987; as propostas educativas da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Associação de Educação Católica (AEC) e da Federação Interestadual de Trabalhadores de Estabelecimentos de Ensino (FITEE), utilizadas para elaboração do capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, bem como os registros de sete (07) reuniões da Câmara Federal e os Projetos de Lei 1258/88 e o 101/93, relativos às diretrizes e bases da educação. A pesquisa bibliográfica abordou o Estado capitalista no século XX a partir de Harvey (1993) e Chenais (1996). Adotamos, ainda, Anderson (1995) e Bóron (1995) nas reflexões sobre o neoliberalismo nos países de economia avançada e na América Latina. Em relação aos conceitos de trabalho, no capitalismo contemporâneo, e de precariado, fundamentamo-nos em Standing (2014). Para o estudo da reorganização partidária e da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, utilizamos as discussões de Schmitt (2015), Mainwaring (2001), Barbosa (2016) e Madeira (2006). A tese analisa as concepções de educação profissional em três momentos distintos: (i) nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE's); (ii) durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte, de 1987; e (iii) no debate legislativo que resultou na Lei nº 9394/96. As reflexões emanadas da pesquisa revelam que as concepções em disputa sobre a educação profissional apontam para o jogo de forças políticas presentes no contexto da redemocratização; nessa conjuntura, destacam-se as entidades acadêmicas e científicas em seu papel de resistência no que diz respeito à luta em defesa da escola pública para todos, e no movimento contrário à manutenção das propostas conservadoras em educação, com o respaldo dos movimentos populares urbanos e rurais, bem como do movimento sindical e político partidário.

**Palavras-chave:** Política e Educação. Educação Profissional. Educação e redemocratização.

SÁ, Mara Franco de. 2016. **Conceptions in dispute about professional education at brazilian redemocratization context.** 174 sheets. Dissertation (Doctoral in education) – Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2016.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of research entitled Education, Labor and Social Movements”, of the Education Post-Graduate Program, from the Faculty of Education of the Federal University of Goiás. It analyzes the conceptions of Professional Education in dispute in the context the re-democratization of the country, trying to understand how they were built and consolidated by the collective subjects that supported them. The research is qualitative and methodologically made use of documental and bibliographical research. At documental research were prioritized as sources: the Proceedings of the Brazilian Education Conference; Minutes of the 9th, 12th, 13th, 16th and 23th meetings of the 8th Sub-Committee on Education of the National Constituent Assembly of 1987; the educational proposals of the Brazilian Society for the Science Progress (SBPC), the Catholic Education Association (AEC) and the Interstate Federation of Educational Institutions Workers (FITEE), used for the elaboration of the education chapter in the Federal Constitution of 1988, as well seven (07) meeting records of the Federal Chamber and the Law Projects 1258/88 and 101/93, about the directives and bases of education. The bibliographical research concerned the Capitalist State in the twentieth century from reading Harvey (1993) and Chenais (1996). We also adopted Anderson (1995) and Bóron (1995) to the reflections about the neoliberalism in advanced economy countries and in Latin America. About the concepts of work, in contemporaneous capitalism, and the precariat was based on Standing (2014). For the study of political party reorganization and the National Constituent Assembly, in 1987, we used the discussions of Schmitt (2015), Mainwaring (2001), Barbosa (2010) and Madeira (2006). The dissertation analyzes the conceptions of professional education in three distinct moments: (i) in the Brazilian Education Conferences (CBEs); (ii) during the National Constituent Assembly, from 1987; and (iii) in the legislative debate from which resulted the Law No. 9394/96. The reflections derived from the research reveal that the conceptions in dispute about the professional education point to the game of political forces in the context of re-democratization; at this conjuncture, the academic and scientific institutions stand out in their role of resistance in regard to the fight in defense of the public school for all, and in the movement against the maintenance of conservative proposals in education, with the support of the urban and rural popular movement and the trade union movement and political party as well.

**Key-words:** Politics and Education. Professional Education. Education and re-democratization.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição Partidária na ANC, 1987 (%)	73
<b>Tabela 1</b> – Perfil dos Constituintes (nº e %)	81
<b>Tabela 2</b> – Escolaridade dos Constituintes (%)	82
<b>Tabela 3</b> – Profissão dos Constituintes (%)	84
<b>Quadro 1</b> – Comparativo entre os Projetos PL 1258B/88 e PL 101/93 (Projeto Darcy Ribeiro)	133

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABESC – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas;  
AECB – Associação de Educação Católica;  
AI 2 – Ato Institucional nº 2;  
AIB – Ação Integralista Brasileira;  
ALCA – Área de Livre Comércio das Américas;  
ANC – Assembleia Nacional Constituinte;  
ANDE – Associação Nacional de Educação;  
ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior;  
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação;  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;  
ARENA – Aliança Renovadora Nacional;  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;  
CBE – Conferência Brasileira de Educação;  
CBE's – Conferências Brasileiras de Educação;  
CEDES – Centro de Estudo Educação e Sociedade;  
CFE – Conselho Federal de Educação;  
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores;  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;  
CNE – Conselho Nacional de Educação;  
CNI – Confederação Nacional das Indústrias;  
CUT – Central Única dos Trabalhadores;  
CPB – Confederação de Professores do Brasil;  
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras;  
DIAP- Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar;  
EUA- Estados Unidos da América;



FHC – Fernando Henrique Cardoso;

FENEN – Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino;

FITEE – Federação Interestadual de Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino;

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública;

FNSE – Fórum Nacional dos Secretários de Educação;

GT/MEC – Grupo de Trabalho, Educação e Constituinte do Ministério da Educação;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MDB – Movimento Democrático Brasileiro;

MEC – Ministério da Educação;

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil;

OME – Ordem dos Ministros Evangélicos;

PAN – Partido de Ação Nacionalista;

PCB – Partido Comunista Brasileiro;

PC do B – Partido Comunista do Brasil;

PDC – Partido Democrático Cristão;

PDS – Partido Democrático Social;

PDT – Partido Democrático Trabalhista;

PFL – Partido da Frente Liberal;

PL – Partido Liberal;

PMB – Partido Municipalista Brasileiro;

PMDB – Partido do Movimento Democrático Nacional;

PROEDES – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade;

PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional;

PSB – Partido Socialista Brasileiro;

PSDB – Partido Social-democrático Brasileiro;

PT – Partido dos Trabalhadores;

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro;

PTR – Partido Trabalhista Renovador;

PUC/ SP – Pontifícia Universidade de São Paulo;

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência;

SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas;

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural;

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas;

UDR – União Democrática Ruralista;

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo;

UFF – Universidade Federal Fluminense;

UFG – Universidade Federal de Goiás;

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais;

UFPA- Universidade Federal do Pará;

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro;

UNB – Universidade de Brasília;

UNE – União Nacional dos Estudantes;

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas;

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviética;

USP – Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1	
O ESTADO CAPITALISTA E O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE	34
Do Estado de Bem-estar social ao Estado Neoliberal	35
O cenário do trabalho no século XX	47
CAPÍTULO 2	
A REORGANIZAÇÃO PARTIDÁRIA BRASILEIRA E A ANC DE 1987	56
Os partidos políticos no Brasil e as migrações partidárias ao final da ditadura de 1964	57
Em cena, as forças partidárias na Constituinte	70
CAPÍTULO 3	
AS CONFERÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO, A CONSTITUINTE E A LDB: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA EM CONSTRUÇÃO	93
A educação profissional nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE's)	93
Os conceitos em disputa no contexto da Constituinte	105
O conceito afirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	162

## INTRODUÇÃO

Esta tese é parte integrante do Projeto de pesquisa “Desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”. Financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Observatório da Educação e realizado a partir do diálogo entre os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade de Brasília (UNB), objetiva o fortalecimento da produção acadêmica e a formação de recursos em nível de Graduação e Pós-graduação, Mestrado e Doutorado, no campo da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional integradas, a partir dos princípios da formação humana integrada e de uma construção coletiva solidária que desenvolva propostas de currículos integrados a ambientes e mídias virtuais em escolas da rede pública de educação básica. A pesquisa tem como tema “As concepções em disputa sobre a educação profissional no contexto da redemocratização brasileira”. Embora a historiografia brasileira aponte o período entre 1974 a 1990 como marco temporal do processo de redemocratização, a presente tese ultrapassa esse período. Essa decisão está apoiada na compreensão de Fernandes (1990), para quem o retorno à democracia no Brasil brasileiro ocorreu mediante uma transição prolongada, a qual não foi concluída com a promulgação da Constituição de 1988 e estendeu-se durante todo o processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No caso da educação, os embates entre as forças políticas presentes na constituinte foram representados por dois grupos. O primeiro, representado por grupos políticos conservadores, que visavam a manutenção de uma formação profissional desvinculada da educação geral. O segundo, que dialogava com os movimentos sociais ligados às entidades acadêmicas e científicas, as quais defendiam que a educação profissional não poderia substituir a educação propedêutica.

Para o desenvolvimento de nossas reflexões, buscamos identificar quais as propostas sobre a educação profissional apresentadas pelas entidades acadêmicas no período em questão, e de que forma elas se fizeram presentes nos debates ocorridos na Comissão de Educação da Câmara durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) de 1987/1988, e na elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), visando compreender as forças políticas contrárias e favoráveis às ideias apresentadas pelas entidades acadêmicas.

No contexto da redemocratização brasileira, três entidades acadêmicas e científicas se destacaram por terem iniciado os debates acerca da educação no Brasil: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED)<sup>1</sup>; a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Essas entidades colocaram em debate um projeto educativo voltado à ruptura da dualidade estrutural da educação brasileira mediante a defesa da escola unitária como direito de todos.

As entidades acima mencionadas se destacaram na história da educação profissional a partir de dois momentos. O primeiro, durante a organização e realização das Conferências Brasileiras de Educação (CBE's), especialmente pela elaboração da Carta de Goiânia, documento redigido na IV CBE, onde constam as sugestões que as entidades acadêmicas e científicas apresentaram à ANC para a educação. O segundo momento, já como integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP), durante os debates referentes à elaboração da legislação em educação, tanto na ANC quanto na LDB, quando puderam apresentar, mais detalhadamente, as suas propostas para a educação profissional.

Em contraposição à proposta das entidades acadêmicas, existia, entretanto, a defesa de uma formação pragmática para o trabalho. Desse modo, a nossa tese busca explicitar como a proposta apresentada pelas entidades acadêmicas e científicas vivenciou uma forte reação política das forças de oposição às suas proposições durante os debates que marcaram a elaboração da legislação voltada à educação profissional.

A ANC é significativa na história constitucional brasileira por vários fatores, entre eles, por ter sido a Constituinte brasileira com maior participação popular. De acordo com Barbosa (2016), destaca-se o caráter inovador da presença da sociedade na elaboração do texto constitucional mediante distintos meios de debate realizados naquele período, especialmente pelos canais institucionalizados pelo Regimento Interno

---

<sup>1</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação, na atualidade, é denominada de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

da ANC – por exemplo, as sugestões, as audiências públicas e as emendas populares –. Além desses instrumentos participativos, outras ações inéditas no histórico das constituições brasileiras foram criadas, tais como os fóruns de debate e de acompanhamento das atividades da ANC por todo o Brasil.

A participação popular na ANC tornou os debates promovidos relevantes, pois a presença da sociedade expressava o interesse na construção coletiva nos rumos do país após um longo período ditatorial. Esse percurso permitiu que o cidadão comum, e não apenas os integrantes do Congresso Nacional, participasse das discussões acerca do texto constitucional.

Ainda sobre a relevância da participação popular na referida ANC, podemos destacar que ela não se limita à questão da presença da sociedade nos debates realizados, mas também pela aprendizagem do exercício democrático que propiciou a capacidade de mobilização para além dessa etapa, como, por exemplo, durante a elaboração da LDB.

É importante, no entanto, destacar que as reformas eleitorais realizadas ao final do regime militar promoveram uma organização partidária que garantiu a presença, no contexto democrático, de políticos ligados ao passado ditatorial. Dessa forma, integrantes da Aliança Renovadora Nacional – grupo que apoiava o governo autoritário de 1964 – puderam migrar para outras legendas partidárias e, assim, vincular seus nomes a outros partidos sem que ocorresse uma ruptura ideológica. Esse movimento de migração partidária possibilitou que políticos tradicionais ligados aos interesses do capital e às práticas antidemocráticas estivessem integrando a ANC.

Esta tese se insere no contexto de redemocratização, concentrando as reflexões em três momentos distintos: (i) nos debates promovidos nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE's), que se iniciaram no ano de 1980, em pleno processo de abertura política do país; (ii) na primeira fase do processo constituinte de 1987, a partir dos trabalhos realizados na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, voltados para a temática da educação profissional; e, por fim, (iii) nos debates no Congresso que tratam da educação profissional, comparando as propostas apresentadas à modalidade de ensino em questão nos dois projetos redigidos: o Projeto de Lei Ordinário da Câmara, o

PL 1258/88<sup>2</sup> (BRASIL, 1988a) e o PL 101/93 (BRASIL, 1993), que se originou dos debates promovidos na Câmara dos Deputados, tornando-se PL do Senado na fase final do processo de tramitação.

As audiências públicas tornaram-se o *locus* privilegiado de debates e posicionamentos da sociedade mediante a presença de várias entidades que apresentaram suas proposições sobre o desenvolvimento educacional do país. Na ANC, a Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes destinou quatro sessões para que os constituintes debatesses com os representantes dos diversos setores educacionais do país sobre as temáticas referentes à educação, sendo essas reuniões as mais concorridas da referida subcomissão. Outro aspecto relevante da subcomissão foi a manifestação dos distintos sujeitos presentes e a demarcação de suas proposições, as quais foram expressas ou derrotadas na Constituição Federal, posteriormente, a partir da correlação de forças políticas presentes na ANC.

Após os resultados do processo constituinte, as entidades acadêmicas, científicas e sindicais que integravam o FNDEP passaram a reivindicar a elaboração de uma nova LDB. A participação do referido fórum foi ativa, nesse momento, juntamente aos parlamentares defensores dos interesses da educação pública.

No período entre 1988 e 1996, o FNDEP também acompanhou a tramitação do Projeto de Lei 1258/1988 (BRASIL, 1988a), apresentado pelo Deputado Octávio Elísio. Após as audiências públicas para a discussão do projeto em questão, foi apresentado o primeiro substitutivo, nomeado de Substitutivo Jorge Hage. O referido projeto foi debatido pelos integrantes do FNDEP, visando à continuidade da luta em prol da defesa da educação pública, gratuita e laica como direito de todos e dever do Estado. As proposições das entidades acadêmicas foram derrotadas com apresentação do Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, que resultou na aprovação da Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

No que se refere à educação profissional, os percursos de construção da legislação educacional do país, desde a ANC até a tramitação da LDB, não apontaram

---

<sup>2</sup> Disponível em:

<<http://www.camara.leg.br/buscaproposicoesweb/resultadopesquisa?tipoproposicao=PL+-+Projeto+de+Lei&data=3-F08%2F2016&page=false&numero=1258&ano=1988&btnpesquisar.x=12>>.

para uma ruptura com o modelo educativo anterior. Na perspectiva de Frigotto (2007), é necessário o entendimento de que a educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, é constituída e constituinte de um projeto societário desigual, cindido em classes sociais também distintas e antagônicas.

Concordando com a avaliação de Frigotto (2007) e de tantos outros que já explicitaram as características de evidências desse projeto societário desigual, nos perguntamos nesta pesquisa: o que caracteriza esse projeto societário desigual no contexto da redemocratização brasileira e como ele se expressa na educação profissional? Coadunando ainda com a visão de inúmeros pesquisadores brasileiros que afirmam ter estado em disputa dois projetos de educação profissional no contexto analisado, buscamos compreender como essas concepções em disputa foram construídas e consolidadas pelos sujeitos coletivos que as sustentavam.

Com a vitória evidente da concepção defendida pela vertente ligada aos setores econômicos, nos interessa saber, ainda, que elementos constitutivos da realidade dos embates realizados no processo de redemocratização podem explicar essa vitória. Por fim, como, em todos os momentos históricos, processos sociais e políticos se constituem e são constituídos por elementos contraditórios, buscamos compreender que contradições podem ser evidenciadas nas disputas conceituais que ocorreram em torno da educação profissional no processo de redemocratização.

O interesse da pesquisadora pelo tema surgiu da experiência como docente, especialmente na rede pública de ensino do Distrito Federal, onde a problemática da formação para o trabalho destaca-se tanto no discurso dos educandos quanto no dos educadores, seja por questionarem, a partir de uma visão pragmática da educação, a importância dos conteúdos dos distintos componentes curriculares ou, como eles mesmos denominam, a utilidade dos saberes apreendidos no processo escolar.

Embora a ideia inicial, que motivou o projeto apresentado na seleção para o doutorado, estivesse voltada às questões de integração curricular entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional, as leituras, as disciplinas, bem como os eventos realizados ao longo do curso, contribuíram para o delineamento da pesquisa, instigando-nos a compreender outros aspectos que envolvem a temática da formação



para o trabalho, e levando-nos à busca do entendimento histórico das propostas que se opõem às práticas imediatistas de educação profissional.

A trajetória acadêmica da pesquisadora, desde o final da graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Pará (UFPA), foi direcionada para o campo da educação, com o ingresso, no ano de 1996, na VIII Turma de Especialização em Educação e Problemas Regionais do Centro de Educação, da mesma universidade. Essa inserção formativa prosseguiu após aprovação no mestrado em Educação, em 1998, na UnB, com a pesquisa sobre a política educacional do PSDB, no Pará, no período de 1995-1999.

Ainda que as pesquisas realizadas durante o mestrado tenham sido voltadas à temática do trabalho e da educação, os dois temas em questão não se constituíram como uma área de investigação da pesquisadora, tanto pela ausência do domínio dos conceitos referentes aos temas em questão, quanto pelo afastamento, por motivos pessoais, da vida acadêmica por mais de uma década. Essas questões, aliadas à inexperiência docente no campo da educação profissional, bem como em relação ao conteúdo referente aos estudos legislativos no Brasil, transformaram-se em grandes desafios a serem vencidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e, que provavelmente, podem ser evidenciados ao longo do texto.

Na busca em tentar sanar as fragilidades acima destacadas, a participação, durante o curso de doutorado, em eventos e debates voltados à educação profissional tinha o objetivo de ampliar a compreensão sobre a referida modalidade de ensino. Na continuidade dessa busca, surgiu a oportunidade de realização de Estágio de Doutorado em Educação no Instituto de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa, no período de outubro de 2014 a março de 2015.

Nessa etapa, a orientação ficou sob a responsabilidade da professora Dra. Natália Alves, que forneceu as ferramentas necessárias para a compreensão do ensino profissional português na contemporaneidade, mediante a leitura de obras que abordavam a história da educação profissional, bem como o histórico da legislação educacional profissional, em Portugal, a partir da Revolução dos Cravos até os dias atuais, durante a permanência da doutoranda no país.

A fundamentação teórica realizada durante o estágio de doutoramento foi complementada com visitas a duas escolas profissionais, sendo uma pública e outra particular, onde fizemos observações e entrevistas com seis (06) docentes de cursos profissionais. Essa coleta de dados tinha por objetivo identificar a compreensão dos professores acerca da oferta dos cursos de ensino profissional aos jovens portugueses.

O estudo em questão nos permitiu refletir sobre a ruptura com os ideais de universalização da educação geral, defendidos pela Revolução dos Cravos, em Portugal. Desse modo, a política de ensino profissional, estudada durante o estágio de doutoramento, demonstrou também que Portugal, ao romper com os ideários educativos do período revolucionário, optou pelo retorno de uma oferta educativa excludente para os jovens com histórico de insucesso escolar e baixa escolaridade.

As reflexões sobre a realidade do ensino profissional português na contemporaneidade, assim como as sugestões dos docentes do PPGE-UFG que avaliaram a proposta de trabalho apresentada para o estágio de doutoramento permitiram o recorte do objeto desta pesquisa.

Assim, ao buscarmos compreender a educação profissional brasileira, no contexto da redemocratização do país, optamos pelo entendimento das propostas das entidades acadêmicas e científicas que, naquele momento, defendiam a construção de uma formação para o trabalho que não excluísse o direito ao acesso à educação geral. Na busca de compreensão do objeto de pesquisa, realizamos, inicialmente, três (03) entrevistas-piloto com dois (02) pesquisadores da área de educação e trabalho, e uma (01) docente de uma instituição federal de ensino técnico, o que nos ajudou na compreensão da educação profissional a partir da reforma do Estado dos anos de 1990. Embora as informações fornecidas pelos docentes tenham sido todas relevantes, seu conteúdo não compõe essa pesquisa porque as análises ultrapassariam o recorte temporal aqui apresentado.

Diante do acima exposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que, para Flick (2009), é aquela que prioriza o entendimento dos fenômenos sociais a partir da descrição e do sentido atribuído pelos sujeitos inseridos no processo social estudado. Por essa razão, compreendemos que a abordagem qualitativa de investigação é

adequada ao estudo realizado nesta tese, visto que buscamos compreender nosso objeto de estudo a partir da análise dos registros documentais que descrevem a memória da educação profissional brasileira, no contexto da redemocratização.

Ainda de acordo com Flick (2009), a coerência entre a abordagem de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados é elemento fundamental na pesquisa. Assim, no que tange aos procedimentos metodológicos, adotamos, como técnicas de coleta de dados, os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica e documental.

Para Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é o estudo direto de fontes científicas. Nessa etapa, em sua perspectiva, não recorreremos à realidade empírica, mas ao conteúdo de um saber científico já divulgado como, por exemplo, os livros, periódicos, teses e artigos científicos, entre outros. A realização da pesquisa bibliográfica tem como objetivo o contato com a produção científica acerca do tema estudado.

Durante a realização da pesquisa bibliográfica, diversos autores contribuíram para a nossa compreensão acerca do processo de transformação e reorganização do capitalismo no século XX. Dentre eles, destacaram-se Harvey (1993) e Chenais (1996), que explicitaram a dinâmica do capital em âmbito global. Já Anderson (1995) e Bóron (1995) apontaram a constituição do Estado Mínimo nos países de economia avançada e na América Latina.

A leitura das obras acima elencadas auxiliou, ainda, na apreensão de questões vinculadas ao trabalho no capitalismo contemporâneo, que foram discutidas por Standing (2014) a partir da análise do surgimento do precariado, ou seja, um novo agrupamento social fruto das múltiplas facetas de exploração do processo de globalização e que resultaram num trabalhador desprovido de direitos trabalhistas.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, destacamos a importância das obras de Schmitt (2000), Mainwaring (2001), Dreifuss (1989) e Sallun Jr (2015), que fundamentaram as reflexões sobre a reorganização partidária no Brasil após as reformas eleitorais implantadas com a crise do regime militar. Quanto à temática da constituinte, Coelho (2009), Madeira (2006), Barbosa (2016) e Marcelino et al (2009) auxiliaram ao

abordarem o processo de instauração da Assembleia Nacional Constituinte, assim como o jogo de forças políticas presentes nas diversas etapas dos debates.

No que se refere à pesquisa documental, Flick (2009) afirma que ela se constituiu numa importante fonte de dados e de consulta de materiais diversos que nos permitiram a análise e reexame do conteúdo estudado. O autor destaca ainda que os documentos oficiais são um meio de comunicação produzido por uma instituição que tem objetivos e finalidades claras sobre aquele registro, inclusive sobre a quem terá acesso ao conteúdo apresentado.

Outro aspecto a ser considerado quanto aos documentos, de acordo com o mesmo autor, refere-se ao cuidado na seleção do documento a ser adotado. Entre as atenções necessárias, destacam-se os seguintes questionamentos: a que tipo de documento o pesquisador teve acesso? De quem é a responsabilidade pela produção do documento? Qual o objetivo do registro realizado? Qual a intencionalidade de quem o produziu?

As indagações acima são apontadas como essenciais pelos estudiosos da pesquisa documental e não devem ser desconsideradas durante a coleta de dados, pois são elas que garantem ao pesquisador a credibilidade, representatividade e a confiabilidade da informação fornecida pelo documento analisado.

Diante do exposto, destacamos que, em nossa perspectiva, o caráter público e a credibilidade das instituições responsáveis tanto pela elaboração quanto pela guarda das três fontes documentais utilizadas nessa tese, ou seja, os Anais das CBE's; os registros da memória da ANC de 1987, assim como das audiências públicas realizadas pela Câmara dos Deputados, voltadas para os debates da LDB e dos PL 1258/1988 e PL 101/93, foram fundamentais para o entendimento do nosso objeto de estudo.

O percurso de coleta das informações documentais foi iniciado pelo exame dos Anais das Conferências Brasileiras de Educação, a partir, primeiramente, da leitura da I CBE e das subsequentes, até a V CBE, dos quais selecionamos o conteúdo que tratava da educação profissional. O acesso aos Anais das CBE's foi possível a partir da consulta

ao acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A organização das CBE's ocorreu a partir de simpósios temáticos. Em relação à da educação profissional, os debates, em todas as conferências, foram realizados em dois Simpósios, sempre, denominados de “A Política de educação profissional” e “Educação e Trabalho”. Desse material, recolhemos as informações acerca dos debates e propostas ocorridos nas CBE's sobre a temática deste estudo.

A segunda etapa de coleta dos dados foi realizada a partir da documentação referente ao processo Constituinte. A seleção do material se deu após consulta à Biblioteca da Câmara dos Deputados, onde nos foi informado que toda a memória da ANC estava registrada nos Anais da Assembleia Nacional Constituinte disponível no Portal da Câmara dos Deputados, sendo que, na aba das Comissões Temáticas da ANC, é possível acessar a documentação da VIII Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, Ciência e Tecnologia e da Comunicação<sup>3</sup>, de onde obtivemos todo o material utilizado para análise referente à educação na ANC.

Após o acesso integral ao material disponibilizado, iniciamos a localização e separação de todos os registros referentes à educação na comissão na qual a temática educacional estava inserida, que, no caso, era a Comissão da Família, Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação.

Ao longo do processo de leitura dos documentos referentes à ANC, procuramos responder aos seguintes questionamentos: Quais os sujeitos sociais presentes nos debates? Quais as entidades por eles representadas? Quais as propostas apresentadas? Qual a concepção de educação em disputa e seus desdobramentos no processo legislativo?

De acordo com as regras estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1987, as discussões sobre a redação da nova Constituição deveriam ocorrer a partir da realização

---

<sup>3</sup> Disponível em:

<[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileira/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/comissao8](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileira/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/comissao8)>.

de, no máximo, 08 (oito) audiências públicas com os segmentos sociais. Devido à grande quantidade de temas debatidos na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, a temática educacional ocorreu em quatro encontros, que foram as 9<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup>, 16<sup>a</sup> e 23<sup>a</sup> Reuniões.

Ainda na análise das informações da ANC, utilizamos também as propostas educacionais apresentadas pelas entidades ouvidas na Subcomissão de Educação, das quais utilizamos, novamente, o conteúdo referente ao objeto do nosso estudo. Esse material está publicado como suplementos no Diário da Assembleia Nacional Constituinte (DANC).

A 9<sup>a</sup> reunião, iniciada às 09h30, do dia 21/04/1987, teve duração de 5 horas, e os seguintes temas como pauta: aposentadoria para o professor; recursos para a educação; verba adicional para a educação, durante quatro anos e outros assuntos ligados à educação. Está disponível para consulta no Suplemento 95, Ano I, iniciando na página 135, contendo 15 folhas taquigrafadas, que estão publicadas no Diário da Assembleia Nacional Constituinte do dia 16/07/1987.

Os trabalhos da 12<sup>a</sup> reunião ocorreram no dia 23/04/1987, iniciada às 09h e concluída às 18h30min com o debate dos seguintes temas: poderes públicos e educação; ensino básico; educação de adultos e deterioração do ensino público. O seu conteúdo está disponível nas páginas 170 a 197 do Suplemento 95, Ano I, do Diário da Assembleia Nacional Constituinte do dia 16/07/1987.

A 13<sup>a</sup> reunião, realizada no dia 23/04/1987, teve duração de 2h e 10min, tendo a audiência pública programada iniciado seus trabalhos às 18h30min e concluído a discussão de toda a programação às 20h40min, abordando os seguintes temas: a Educação e a Constituinte; Direito à educação e dever do Estado; Política nacional de educação. O conteúdo dos debates está disponível no Suplemento 96, Ano I, de 17/07/1987, a partir das páginas 207 até a 220.

Quanto à 16<sup>a</sup> reunião, esta ocorreu entre às 09h15min e 13h55min do dia 29/04/1987, tendo como pauta a educação escolar indígena; universidades católicas; cultura das populações indígenas; reabilitação e educação especial; mercantilismo e

educação; e Estado e educação. A reunião em questão tem 30 páginas que foram publicadas também no Suplemento 96, Ano I, a partir da página 297, do Diário da Assembleia Nacional Constituinte do dia 17/07/1987.

Já a 23ª reunião, iniciada às 18h30min do dia 11/05/1987 e concluída no dia posterior às 12h20min, teve como pauta a leitura do relatório da Subcomissão de Educação e esportes apresentado em 272 páginas. O conteúdo está registrado no suplemento 98, Ano I, publicado em 19/07/1987. Para a nossa pesquisa, selecionamos apenas o material referente à educação profissional.

Quanto à LDB, adotamos como fonte documental o Projeto de Lei 1258/88 (BRASIL, 1988a), popularmente conhecido como Projeto Octávio Elísio, disponível também no Portal da Câmara dos Deputados<sup>4</sup>. É importante destacar que o referido projeto, ao sair da Casa Legislativa de origem, isto é, a Câmara dos Deputados, e ingressando no Senado, que assume o papel de instância revisora da proposta, recebeu o nº 101/93, transformando-se assim no PL101/93, sob a responsabilidade do relator Cid Saboia. O referido projeto de lei, ao tramitar no Senado, tornou-se, posteriormente, a Lei 9394/96.

Ainda sobre as discussões referentes à LDB, analisamos as reuniões 113, 148, 318 e 323, realizadas em 1989, e as 41, 49 e 79 ocorridas em 1990, ambas na Câmara dos Deputados. Devido à indisponibilidade desse material no Portal da Câmara dos Deputados, o acesso ao conteúdo das reuniões foi possível a partir de requerimento à Biblioteca da Câmara dos Deputados, que forneceu a documentação mimeografada referente às Audiências Públicas.

Quanto às reuniões realizadas no Senado, adotamos o mesmo procedimento anterior e fomos informados que a documentação não estava digitalizada e, por isso, não poderia ser disponibilizada. Por essa razão, as análises do nosso estudo, no que se referem ao Senado, limitaram-se ao Projeto de Lei 101/93 (BRASIL, 1993), disponível

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes\\_Brasileira/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/comissao8](http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileira/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/comissao8)>.

no item publicações do Portal do Senado Federal<sup>5</sup>. O relatório do referido Projeto de Lei está publicado no Diário do Senado Federal<sup>6</sup> nº 90, de 28/05/93 e contém 94 páginas.

Destacamos ainda que as reflexões realizadas apontam para a continuidade da persistência das disputas de concepção da educação profissional na atualidade, porque, de um lado, encontra-se a defesa de uma visão mais pragmática de educação e, de outro, os princípios da escola unitária. Os documentos selecionados colaboraram com a pesquisa por fornecerem informações relevantes quanto às propostas para a educação profissional brasileira no contexto da redemocratização. Além de apresentarem os debates e embates políticos presentes, em momentos distintos desse processo.

A exposição da pesquisa, nesta tese, está organizada em três partes. Na primeira, inicialmente, discutimos a questão do Estado capitalista e do trabalho na sociedade contemporânea. Para tanto, fizemos uma apresentação dos aspectos básicos presentes na transição do Estado de bem-estar social para o Estado neoliberal nos países de capitalismo avançado, e da adoção no Brasil, a partir dos anos de 1990, das primeiras medidas de cunho neoliberal. Já a problemática do trabalho é abordada a partir das reflexões sobre a precarização das relações de trabalho, a qual é compreendida como resultante da metamorfose do Estado capitalista no final do século XX. As reflexões realizadas no presente capítulo fornecem uma compreensão global do contexto político em que a temática da formação profissional se insere.

O segundo capítulo aborda o processo de reorganização partidária no país, e a ANC 1987/1988. Inicialmente, trata do casuísmo das reformas eleitorais do período ditatorial e, posteriormente, do resultado da permanência das forças políticas ligadas ao golpe civil-militar de 1964 no cenário da constituinte.

O terceiro capítulo trata da análise dos documentos estudados, onde apresentamos ainda as reflexões referentes às demandas das entidades acadêmicas e científicas para a educação profissional, as quais requeriam a extinção da concepção de formação profissional fragmentadora em nome da garantia do acesso ao saber socialmente produzido como um direito de todos. Na continuidade da análise, tratamos

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/diarios/PublicacoesOficiais>>.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/21944>>.



das forças políticas presentes nos debates e embates durante a ANC, bem como da elaboração da LDB.

A pesquisa aponta, por fim, que o processo de redemocratização do país não significou uma ruptura com a concepção elitista e fragmentadora da educação profissional brasileira. Em nossa perspectiva, as concepções em disputa sobre a educação profissional apontam o jogo de forças políticas presentes no contexto da redemocratização, sendo que as entidades acadêmicas e científicas cumpriram um importante papel na luta em defesa da escola pública para todos e também de resistência à manutenção das propostas conservadoras em educação, com respaldo dos movimentos populares urbanos e rurais, bem como do movimento sindical e político partidário.

## **CAPÍTULO 1 - O ESTADO CAPITALISTA E O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE**

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre os aspectos gerais da passagem do Estado de bem-estar social para o Estado neoliberal nos países de capitalismo avançado, discutindo também a adoção, no Brasil, das primeiras medidas de cunho neoliberal. Na continuidade das discussões, tratamos de questões voltadas para o trabalho no século XX e a precarização do trabalho no Brasil.

É importante destacar que a reorganização capitalista, no final dos anos de 1970, atribuiu ao Estado um novo papel. Desse modo, o Estado de bem-estar social, como a representação das políticas dos países economicamente avançados, é substituído pelo discurso de competitividade, que sustentou a construção de um novo modelo não apenas de Estado, mas também de sociabilidade.

Nesse processo de reorganização das diversas esferas da vida, o trabalho e os trabalhadores foram veementemente atingidos em âmbito global por esse movimento econômico e político. Aquele, pela inserção de novos modelos de gerenciamento das atividades nas empresas; estes, pelo impacto das ações de reestruturação produtiva no cotidiano de suas atividades, e as novas exigências advindas das transformações econômicas e políticas em construção ao final do século XX.

Desse modo, o cenário de reorganização capitalista e as consequentes transformações ocasionadas no mundo do trabalho são fundamentais para a compreensão do surgimento do trabalho precarizado e das concepções educativas construídas no jogo político presente no processo de redemocratização brasileira nos anos de 1980.

Na discussão que realiza, este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, adotamos as análises realizadas por Anderson (1995), Borón (1995) e Castel (1998) acerca do conceito e caracterização do Estado de bem-estar social. Na crítica ao modelo anterior de Estado, apresentamos a construção teórica das proposições de cunho neoliberal a partir das reflexões apresentada por Hayec (1990). Utilizamos, ainda, a reflexão de Telles (2013) para entendermos acerca da inserção de tais propostas no cenário brasileiro.

Na segunda parte em que se organiza este capítulo, voltada para a discussão do trabalho no século XXI, discutimos o conceito de precariado apresentado por Standing (2014) e o crescimento da precarização das relações de trabalho na Europa e nos EUA. No cenário brasileiro, essa temática foi estudada a partir das análises de Alves (2002), Almeida (2007), entre outros.

### **Do Estado de Bem-estar social ao Estado Neoliberal**

O fundamento teórico do Estado social encontra-se na teoria econômica de Keynes, publicada em 1936, pela qual defendia que o sistema econômico não era capaz de se autorregular, de modo a garantir emprego para todos. Por essa razão, o Estado deveria intervir no setor econômico e promover políticas sociais, regulando, assim, a economia. Para Toledo (1997), a necessidade de um novo modelo de Estado rondava o mundo capitalista desde o final do século XIX, devido às críticas de que o modelo liberal não era capaz de sustentar o crescimento econômico sem crises, perspectiva que foi fortalecida com a crise de 1929.

Ainda de acordo com Toledo (1997), a teoria econômica de Keynes fortaleceu-se diante do cenário de colapso econômico por apresentar uma resposta à crise da época. A proposta keynesianista defendia que a intervenção estatal deveria ocorrer mediante investimentos no setor produtivo para ativar a economia, garantindo, desse modo, o aumento do emprego e da renda da população, além de garantir o crescimento da economia.

O crítico panorama econômico capitalista aliado ao contexto político internacional do pós Segunda Guerra Mundial, da Guerra Fria e da bipolaridade do mundo influenciaram na busca do capitalismo por uma nova reconfiguração diante das propostas de planificação da economia apresentadas pelos países socialistas do leste europeu. Essa preocupação era decorrente do temor que os países capitalistas tinham de que os trabalhadores pudessem ser seduzidos pelas propostas de socialistas e, por essa razão, a existência de um Estado que garantisse a sobrevivência dos trabalhadores a partir de políticas sociais e manutenção da propriedade privada tornou-se uma estratégia de sobrevivência para o capitalismo.

A expansão econômica dos países capitalistas no pós-guerra foi possível pelo Acordo Bretton Woods<sup>7</sup>, em 1944, por meio do qual se buscou a estabilidade econômica mundial a fim de evitar novas crises internacionais. A expansão foi também possibilitada pelo Plano Marshall<sup>8</sup>, em 1947, que recuperou economicamente a Europa dos impactos do Pós Segunda Guerra. Considerando o que foi dito, podemos afirmar que o crescimento do socialismo levou os países capitalistas a buscarem estratégias de fortalecimento político, o que, por sua vez, viabilizou o desenvolvimento da fase denominada por Hobsbawm (2009) de “anos dourados” do capitalismo.

O Estado, ao assumir a postura de mediador na relação capital/trabalho e proporcionar políticas públicas aos grupos mais desfavorecidos economicamente, ocasionou diversas melhorias nas condições de vida dos trabalhadores. Entretanto, garantiu, também, ao capital, melhores oportunidades econômicas para a sua reprodução. Por outro lado, a sensação de estabilidade no emprego gerou a crença na melhoria dos níveis de igualdade, e essa percepção adiou a luta pela superação da exploração da sociedade capitalista, gerando uma adesão ao modelo proposto.

Embora o Estado social tenha se consolidado após a 2ª Guerra, Laurell (1997) aponta dois modelos que se destacam: o liberal e o socialdemocrata. No primeiro, os direitos são concedidos mediante uma contrapartida aos grupos comprovadamente carentes. Já no segundo, há a defesa do direito social como uma garantia de todos os membros da sociedade.

Sobre as particularidades dos modelos acima destacados, a autora destaca que os mesmos foram construídos em consonância com o contexto político de cada país e, por essa razão, não existia uma uniformidade do acesso aos direitos sociais no mundo capitalista avançado. Como exemplo, ela cita as diferenças existentes quanto à universalização do sistema de saúde na Inglaterra e no Canadá, diferentemente do que ocorreu nos EUA. Na perspectiva da mesma autora, quanto mais expressivo o poder de representação dos trabalhadores, seja ele partidário ou sindical, maiores eram as possibilidades de universalização dos benefícios conquistados pela classe trabalhadora.

---

<sup>7</sup> Acordo que, em 1944, foi o responsável pela criação do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

<sup>8</sup> Plano norte-americano criado em 1947, no contexto da Guerra Fria, e que objetivava a recuperação da Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial.

Ainda que as particularidades acima destacadas devam ser consideradas no processo de organização do mundo capitalista, o Estado social teve seu ápice nos anos 1950, e caracterizou-se pela significativa acumulação de capital e expansão dos gastos sociais. No entanto, nos anos 1960, em diversos países, movimentos grevistas reivindicavam “o controle operário sobre o processo trabalhista, considerado por amplos setores como estreitamente ligado à propriedade da empresa” (NAVARRO, 1997, p. 92). Esse novo cenário surpreendeu aos patrões, pois, em troca da colaboração no processo produtivo, os trabalhadores exigiam os benefícios trabalhistas e, conforme o mesmo autor, diante de tais questionamentos, iniciava-se um processo de ruptura pelo qual os sindicatos disputavam o poder tanto no âmbito das fábricas e empresas quanto externamente a elas.

Os trabalhadores, ao questionarem o poder no local de trabalho, reivindicavam também mais participação na organização do processo produtivo. Segundo Navarro (1997), esse movimento ocasionou mudanças em importantes países capitalistas a partir de reformas na legislação a exemplo da Grã-Bretanha, que, consoante o autor, na década de 1970, ampliou os direitos dos trabalhadores nos locais de trabalho e limitou o direito do empresariado em demitir.

Ainda que as reivindicações operárias tenham sido significativas, elas não foram responsáveis pela crise do Estado de bem-estar social, como apontavam os defensores da redução do papel do Estado. Conforme Harvey (1993), embora os compromissos do Estado tenham se intensificado diante das exigências dos trabalhadores, foi devido às relações políticas e econômicas internacionais que o modelo de Estado, vigente à época, entra em crise. Sobre essa questão o autor afirma:

Somaram-se a isso os efeitos da decisão da OPEP [Organização dos Países Exportadores de Petróleo] de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações do petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973 (HARVEY, 1993, p. 136).

A 1ª crise do petróleo, ao elevar o custo energético das empresas e dos meios de transportes, gerou um colapso produtivo e a queda do crescimento econômico, abalando diretamente os lucros da burguesia e dos governos. Diante desse panorama, surgiram diversas críticas às práticas protecionistas do Estado, entre elas as que se referiam à

garantia das conquistas trabalhistas, as quais foram apontadas como responsáveis pelo crescimento do custo da contratação dos empregados.

Por outro lado, havia uma expansão do capital financeiro e o crescimento do que Chesnais (1996) define como mundialização, que, para o autor, enfraqueceu o Estado diante do setor econômico. Desse modo, o fortalecimento do capital financeiro colaborou na ofensiva contra os direitos trabalhistas, conquistados do período pós-guerra, além de ter contribuído para que o setor financeiro assumisse o papel dos outros setores da produção.

A crise do Estado Social, enfim, representou um momento de reorganização do capital diante do novo cenário econômico e político internacional; o esgotamento de seu modelo impulsionou a efetivação política do Estado neoliberal, o qual pode ser definido como “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 09), adquirindo forças com a crise do modelo anterior. As críticas a todos os modelos de intervenção do Estado são anteriores à crise do Estado de bem-estar social, visto que as bases teóricas da proposta do neoliberalismo se encontram na obra de Friedrich Hayec, em especial nas reflexões apresentadas, em 1944, no livro “O Caminho da Servidão”.

A tese central da obra supracitada é de que somente a livre concorrência é capaz de garantir a liberdade e, portanto, o projeto político liberal seria o único com capacidade para realizar tal garantia. Para Hayec (1990) a proposta socialista subjugou a sociedade, pois “[...] aquilo que nos prometiam como o Caminho da Liberdade era na realidade o Caminho da Servidão [...]” (HAYEC, 1990, p. 50). Ele se apoiava, ainda, em críticos do regime soviético para fundamentar sua tese de que o socialismo era semelhante ao fascismo. O autor, ao igualar os dois modelos políticos, ressalta a incompatibilidade entre as propostas socialistas e a democracia, como se pode verificar no trecho abaixo.

O socialismo democrático, a grande utopia das últimas gerações, não só é irrealizável, mas o próprio esforço necessário para concretizá-lo gera algo tão inteiramente diverso que poucos dos que agora o desejam estariam dispostos a aceitar suas consequências. No entanto, tais evidências não serão aceitas enquanto essa relação de causa e efeito não for explicitada em todos os seus aspectos (HAYEC, 1990, p. 53).

Para o autor, a incompatibilidade entre a política dos países de economia planificada e a democracia era decorrente do princípio coletivista, tanto do socialismo quanto do comunismo, o qual não possibilitava o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Hayec (1990) compreendia ainda como deletéria a proposta socialista de abolição da propriedade privada, além das diversas ações intervencionistas do Estado nas mais diversas esferas da vida social.

A intervenção do Estado, ainda na perspectiva do mesmo autor, é uma prática que dificulta a concorrência, que, para ele, é fundamental tanto para o crescimento econômico, quanto para o desenvolvimento das potencialidades individuais.

A propriedade privada, por sua vez, é apontada como

[...] a mais importante garantia de liberdade não só para os proprietários, mas também para os que não o são. Ninguém dispõe de poder absoluto sobre nós, e, como indivíduos, podemos escolher o sentido de nossa vida – isso porque o controle dos meios de produção se acha dividido entre muitas pessoas que agem de modo independente. Se todos os meios de produção pertencessem a uma única entidade, fosse ela a “sociedade” como um todo ou um ditador, quem exercesse esse controle teria poder absoluto sobre nós (HAYEC, 1990, p. 111).

Assim, para o autor, a liberdade estava ameaçada diante da impossibilidade da concorrência. Na sua perspectiva, o homem na condição de livre usa todos os seus esforços para competir e, assim, garantir seu sustento e, por isso, afirma: “onde exista a concorrência efetiva, ela se revelará a melhor maneira de orientar os esforços individuais” (HAYEC, 1990, p. 58).

O individualismo e a concorrência são os elementos centrais na análise do autor em questão. Para ele, o Estado deve garantir o aparato legal para o funcionamento da concorrência, ao invés de intervir no setor econômico, seja através do controle de preços ou qualquer forma de protecionismo, pois entende que qualquer interferência “impede que a concorrência promova uma efetiva coordenação dos esforços individuais” (HAYEC, 1990, p. 59).

Assim, podemos perceber que a proposta neoliberal redefine as funções. A atuação estatal, por exemplo, é aceita desde que não impossibilite a concorrência, pois, para o autor, ela é a prioridade nas relações econômicas. Desse modo, a existência do

aparato legal é admitida para assegurar a propriedade privada e manter a liberdade de contrato. Para essas questões, o autor advoga ainda a existência de um novo modelo de planejamento distinto da planificação socialista ou de qualquer prática intervencionista. Assim, reforça o entendimento de ser indispensável eliminar qualquer intervenção do Estado, especialmente nas relações entre o capital e o trabalho.

Não obstante as ideias apresentadas por Hayec (1990) tenham sido formuladas ainda na primeira metade do século XX, elas foram a base de sustentação da plataforma política do governo de Margareth Thatcher no final da década de 1970 e, posteriormente, de outros governos na Europa, nas esferas norte e sul do continente americano e na África do Sul. A distância entre a fase de reformulação e de implementação da proposta foi decorrente do cenário da época, tanto o político quanto o econômico, como já apontamos.

Para Anderson (1995), a crise fiscal vivida pelo Estado Social a partir do final da década de 1970 contribuiu para que os discursos acerca do retorno aos princípios liberais ganhassem força, iniciando, assim, o processo de desmantelamento do modelo anterior. Foi nesse momento que as propostas de redução do Estado foram implantadas, e cada país adequou-se ao modelo apresentado conforme as suas particularidades históricas.

Para Therborn (1995), outros elementos são também significativos para a compreensão da nova etapa de reconfiguração do capitalismo nesse período. Entre eles, destacam-se: a desindustrialização, a introdução de tecnologias mais flexíveis e o crescimento do mercado financeiro mundial. Para o autor, o processo de desindustrialização foi responsável por grandes transformações na sociedade, tendo iniciado nos países da Europa Ocidental em meados dos anos 1960. Na década seguinte, a indústria já não era a principal empregadora, ocorrendo o crescimento do setor privado “[...] em empresas menores e, sobretudo, em unidades produtivas muito mais dependentes do mercado e da demanda dos clientes” (THERBORN, 1995, p. 44).

Já as tecnologias mais flexíveis, ainda conforme o autor, modificaram as relações entre as empresas e o mercado, caracterizando o novo modelo denominado de acumulação flexível. Segundo Harvey (1993), esse padrão produtivo inova não apenas



no aspecto tecnológico, mas também por promover um “[...] desenvolvimento desigual tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado ‘setor de serviços’” (HARVEY, 1993, p. 140).

O poder de financeirização gerou também, de acordo com Chesnais (1996), um acontecimento histórico inteiramente novo: promoveu a circulação de dinheiro desligada da circulação de mercadorias. Para o autor, a centralização, concentração e o caráter móvel do capital se tornam possíveis, através das instituições bancárias e financeiras, devido ao uso de novas tecnologias, em especial nas comunicações, que potencializam as operações do capital em âmbito global.

Chesnais (1996, p. 16) ressalta que o capital financeiro realiza uma busca permanente e intensa de combate aos ordenamentos legais dos Estados para, assim, garantir sua contínua valorização. Para o autor, a financeirização não se viabilizaria sem que fossem tomadas medidas enérgicas voltadas ao “aumento da produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho”, ampliando, dessa forma, o processo de exploração dos trabalhadores.

Outro aspecto que favoreceu a implantação das políticas de redução do papel do Estado foi, segundo Bourdieu (1998), a difusão do caráter de inevitabilidade do novo padrão capitalista. Para o autor, a inculcação de uma nova visão de mundo contribuiu para a ascensão de Thatcher na Inglaterra e, posteriormente, para a difusão do discurso em que “admite-se que o crescimento máximo, e logo a produtividade e a competitividade, é o fim último e único das ações humanas; ou que não se pode resistir às forças econômicas” (BOURDIEU, 1998, p. 44).

Assim, diversos foram os fatores que colaboraram para que as propostas de redução do papel do Estado adquirissem relevância diante da competitividade do mercado. Podemos, portanto, afirmar que o crescimento competitivo se tornou incompatível com as políticas voltadas ao bem-estar social, e impulsionou os discursos em prol das reformas do Estado, as quais atingiram diretamente os direitos dos trabalhadores.

Para que o novo padrão se consolidasse, era necessário realizar uma reversão da nacionalização das empresas e, conseqüentemente, a quebra dos monopólios instituídos no período anterior, surgindo, assim, uma maré privatizante. Para que essa metamorfose se efetivasse, foi difundida a noção de “[...] tudo o que o Estado faz é mau, ineficiente e corrupto; e que tudo o que faz o setor privado é bom, eficiente e virtuoso” (BORÓN, 1995, p. 82).

A difusão da crença na eficiência do mercado e no caráter burocrático do Estado atuaram de modo coadjuvante para a desregulamentação das atividades econômicas e sociais. A referida crença também fez com que, no lugar dos padrões universais de proteção social, surgisse a particularização dos benefícios sociais, que devem atender a setores específicos, cabendo ao Estado “[...] desenhar um conjunto de leis sociais que neutralizem e corrijam os desequilibradores efeitos das ‘falhas’ do mercado” (BORÓN, 1995, p. 83).

Os críticos do neoliberalismo afirmam ainda que as ações políticas intervencionistas elevam a desigualdade, exclusão e a segmentação social em todo o mundo. Quanto ao aspecto econômico, as análises apontavam para o crescimento da especulação e do desemprego. Outras preocupações eram referentes ao reordenamento democrático e às ameaças à soberania nacional dos países, além do crescimento de movimentos de cunho racista e xenofóbico na Europa. As críticas referentes a esse modelo apontam também que ele ampliou a subordinação econômica da América do Sul aos países de capitalismo central. Conforme Del pino (2011), a dependência da região se acentuou com a reforma do Estado e as propostas de cortes orçamentários nos setores sociais como solução para a diminuição do déficit orçamentário.

Embora a gênese desse processo na América Latina esteja ligada ao governo ditatorial de Pinochet, no Chile, as medidas econômicas ali iniciadas se propagaram pelos demais países da região a partir do Consenso de Washington<sup>9</sup> e de suas metas de controle dos gastos do Estado. Esse cenário aliado ao passado colonial, escravista e da dívida externa vivida pela região são aspectos que contribuem para o aumento da

---

<sup>9</sup> Consenso de Washington é a denominação dada às orientações financeiras que o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) dão aos países da América Latina como condições para o recebimento de auxílio econômico no final dos anos de 1980.

desigualdade social e a condição de subalternidade dos países da América do Sul aos países de economia avançada.

Na particularidade da realidade brasileira, as propostas do Estado neoliberal não encontraram constituídas as bases de um Estado Social. A nação brasileira, para Telles (2013), mesmo com a Constituição Federal de 1988, não consolidou, na prática, os direitos sociais, os quais representam, no país, muito mais garantias formais do que conquistas efetivas.

Ainda que a literatura não caracterize o governo José Sarney como pertencente à vertente neoliberal, Sallum Jr (2004, p. 57-58) afirma que, “embora o liberalismo econômico no Brasil só tenha se tornado politicamente hegemônico nos anos de 1990, essa hegemonia começou a ser socialmente construída ainda na segunda metade da década de 1980”. Como exemplo do alinhamento inicial das políticas econômicas brasileiras com as propostas apresentadas, destacamos o Plano Verão<sup>10</sup> e suas propostas de privatizações de estatais, a extinção de ministérios ligados às áreas sociais como medida de enxugamento dos gastos do Estado.

O fortalecimento do ideário neoliberal no Brasil ocorreu, no entanto, a partir da vitória de Fernando Collor de Melo, em 1989, a qual, no entendimento de Alves (2002), ofereceu as condições para as reformas do Estado, em especial o processo de privatização das estatais brasileiras.

De acordo com Alves (2002), no Brasil, a instauração do Estado neoliberal ocorreu em três etapas. A primeira, no período de 1990 a 1993, denominada de “neoliberalismo selvagem”, iniciou o processo de Reforma do Estado a partir do programa de privatização das estatais e redução dos cargos públicos. Embora se possa demarcar o término desse período com o impedimento de Collor de Melo, em 1992, o autor afirma que os pressupostos neoliberais se mantiveram, visto que

O espaço político dominante foi ocupado por uma nova composição neoliberal, articulada em torno do governo Itamar Franco, que criou, a seguir, as condições macroeconômicas para o lançamento do Plano Real, que

---

<sup>10</sup> O Plano Verão de 1989 foi o terceiro pacote de medidas econômicas adotadas pelo governo Sarney para conter a inflação.

demonstrou ser vitorioso em reduzir drasticamente a inflação no país (ALVES, 2002, p. 74).

O novo arranjo das forças liberais, no entendimento do autor supracitado, foi responsável pela segunda fase ocorrida entre 1994 a 1997 e nomeada de “neoliberalismo claudicante”. Essa etapa foi resultante de uma ampla coalização liberal-conservadora que elegeu Fernando Henrique Cardoso com o objetivo de garantir a estabilidade monetária e manter a reforma do Estado. Na perspectiva do autor, “a política neoliberal do governo Cardoso contribuiu para criar as condições macroeconômicas propícias, mas bastante vulneráveis, de um novo (e instável) ciclo de acumulação no Brasil” (ALVES, 2002, p. 74).

A política econômica brasileira, nesse período, foi favorecida pela conjuntura internacional sustentada em uma valorização fictícia a partir de “[...] um ciclo de crescimento do capital financeiro, cujo epicentro foi o EUA sob o governo Clinton, disseminou-se pelo Sudeste Asiático, México e Rússia” (ALVES, 2002, p. 74-75). Outro aspecto favorável foi o discurso acerca das vantagens de uma economia global, mesmo diante da crise mexicana, que contribuiu para o aumento dos empreendimentos no setor de telecomunicações. Assim, a economia brasileira, a partir de 1994, ingressa na fase de fusões de empresas com forte presença do capital estrangeiro. Sobre esse aspecto, o autor ressalta que as fusões não significaram o crescimento da capacidade produtiva do país; ao contrário, pois o lucro foi revertido para o capital financeiro que usufruiu das oportunidades advindas das economias emergentes.

Ainda de acordo com o autor anteriormente citado, o Programa Nacional de Desestatização, iniciado no governo Collor, atraiu um excessivo investimento de capital externo, que contribuiu para a desnacionalização da economia, consolidando, ao longo dos anos, o fortalecimento do capital estrangeiro no país.

Por fim, a terceira etapa, que abrangeu os anos de 1997 a 2000, denominada por Alves (2002) de a ‘nova crise da globalização’, foi marcada pela tentativa norte-americana de fortalecimento da Área do Livre Comércio das Américas (ALCA), com o objetivo de expandir o mercado para as corporações transnacionais, uma vez que esse bloco econômico atendia a interesses do capital externo, em especial do norte-americano.

A busca pela valorização do capital das grandes corporações internacionais é explicada por Del Pino (2011) como um mecanismo que não visa o crescimento dos países, uma vez que

A defasagem existente entre os países ricos e os países pobres não pode ser vencida com a tentativa de ‘recuperar’ o atraso no processo de industrialização dos países dependentes. Essa diferença não se trata apenas de uma questão de tempo, mas é uma característica do próprio modelo, que não apenas mantém esta defasagem, mas a amplia com mecanismos de exclusão cada vez mais potentes (DEL PINO, 2011, p. 73)

Desse modo, os interesses do capital impossibilitam as nações latino-americanas de alcançarem um expressivo crescimento econômico, visto que, “se no modelo neoliberal todos devem competir, em verdade, só poucos podem ganhar” (DEL PINO, 2011, p. 72). Para o autor, o Brasil – assim como os demais países latino-americanos que adotaram as medidas de ajuste estrutural dos anos de 1990 – não obteve uma inserção satisfatória na economia global e, portanto, tais práticas não contribuíram para o fortalecimento econômico da região. Ao contrário, representaram a legitimação da dependência econômica da América Latina aos países de capitalismo central.

No caso brasileiro, as medidas de ajuste da economia ocorridas nos anos de 1990 encontraram, conforme define Carvalho (2005), um país portador de uma cidadania inconclusa. Para o autor, essa condição foi oriunda do processo de redemocratização do país, o qual, ao final do século XX, trouxe o aprimoramento das instituições democráticas, mas não foi capaz de efetivar a garantia de direitos, tanto sociais quanto civis, para todos.

Corroborando a tese do autor, Telles (2011) compreende que a questão social permaneceu, ao menos no discurso, como uma preocupação política. Entretanto, os direitos sociais e a pobreza ficaram desvinculados de um debate político acerca da defesa da igualdade. Esse cenário, aliado a um contexto de alta inflação, influenciou de modo que as ideias apresentadas pelos defensores do Estado neoliberal rapidamente se tornassem consenso em parte da sociedade brasileira. Esse apoio resultou na aceitação e naturalização dos conceitos de competitividade e individualidade.

A aceitação do discurso de competitividade pode ser compreendida a partir da difusão da crença de que os direitos sociais, garantidos na Constituição Federal de 1988,

umentavam as despesas do Estado, e que muitos eram beneficiados com os recursos públicos sem de fato necessitarem de auxílio. Segundo Oliveira e Duarte (2005), essa concepção vai de encontro ao ideal de universalização de direitos que os movimentos sociais lutaram para conquistar no período de redemocratização do país, visto que “as conquistas consagradas na Constituição Federal de 1988 foram paulatinamente sendo retiradas do plano das leis” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

O processo de desconstrução do padrão de universalização da Constituição Federal de 1988, ainda conforme Oliveira e Duarte (2005), se estabeleceu no Brasil a partir das reformas do Estado na década de 1990, e significaram também o estabelecimento de uma nova regulação social que privilegiou a renda e não a defesa do direito ao trabalho. Nesse contexto, se enceta a naturalização de que o Estado deveria ter como preocupação central a busca pela estabilidade econômica e atuar em áreas prioridades do campo social. As autoras ressaltam que, desse modo,

[...] passou-se a defender que o campo de atuação do Estado na área social estaria voltado às camadas da população consideradas mais vulneráveis socialmente, ou seja, o Estado desenvolveria políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 286).

Assim, na visão das autoras, com o discurso de necessidade de equilíbrio das contas, a questão social adquiriu um perfil de política assistencialista, uma vez que os programas realizados foram pautados pela necessidade de uma renda mínima e não estiveram vinculados à perspectiva de distribuição da renda como um mecanismo de socialização da riqueza produzida.

É importante destacar que as propostas de Estado neoliberal se fortaleceram também no país mediante o discurso de responsabilidade social de todos, em especial dos empresários, com a questão social. Esse entendimento que se instaurou no Brasil, a partir da década de 1990, fortaleceu ações isoladas de grupos ou instituições que assumiram o compromisso com setores carentes da sociedade e realizaram atividades variadas, desde a alfabetização de adultos ou a assistência médica e odontológica, entre outras ações. Essa questão é compreendida por Telles (2011) como um retorno ao tratamento da questão social como caridade, o que sinaliza o descompromisso do Estado com a consolidação dos direitos sociais no Brasil.

## O cenário do trabalho no século XX

A precarização do trabalho é um termo que busca descrever as novas formas de organização produtiva que surgem diante do processo de reorganização do capital, a partir do século XX. O modelo flexível de produção, ao introduzir novas tecnologias e outro padrão de gerenciamento das empresas, tornou o emprego precário e o desemprego elementos constituintes da atual dinâmica capitalista. No entendimento de Braga (2012), o precariado compõe a classe trabalhadora sendo “[...] a fração mais mal paga e explorada” (BRAGA, 2012, p. 19). Dessa forma, o seu surgimento está vinculado às transformações do capitalismo ocorridas no final do século XX.

O mundo do trabalho nos países de capitalismo avançado tinha como modelo predominante, até os anos de 1970, a estabilidade no emprego, a qual era fruto das conquistas trabalhistas que se consolidaram com o Estado de bem-estar social. No entanto, com a crise econômica gerada pelo choque petrolífero no final do século XX, esse cenário foi alterado e novas relações de trabalho se estabeleceram, tornando o padrão de contratação cada vez mais flexível.

O processo acima destacado, na compreensão de Harvey (1993), é resultante da acumulação flexível, a qual é compreendida pelo autor, como um modo particular de organização que combina antigas características do fordismo, mas dentro da nova lógica de acumulação do capital. O autor ressalta que o novo padrão produtivo se apoia

[...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140).

Ainda conforme o mesmo autor, a organização da produção e do trabalho são os aspectos mais explícitos dessa etapa, visto que a acumulação flexível gera o aumento dos empregos no setor de serviços a partir da possibilidade de transferência do capital de uma região, onde a força de trabalho tem um custo mais elevado, para localidades em que a disponibilidade de mão-de-obra seja maior e mais barata.

Conforme Harvey (1993), a flexibilização é constituinte do processo de reorganização do capitalismo e, por isso, colabora para a expansão do poder do capital

sobre os trabalhadores. Para o autor, o processo de enfraquecimento dos sindicatos e do crescimento do contingente de desempregados foi determinante para a expansão dos contratos de trabalho temporários, de tempo parcial, para a terceirização de serviços, bem como para o ressurgimento de antigas estruturas de produção doméstica que se consolidaram a partir da subordinação do trabalho feminino e do aumento do desemprego masculino.

As condições de trabalho, no contexto da flexibilização, na visão de Standing (2014), são responsáveis pelo surgimento de um novo agente coletivo, o precariado. Na compreensão do autor, a instabilidade econômica produziu uma nova classe social formada por diversos grupos que têm como característica básica uma existência precária, sem amparo estatal e sem perspectiva de futuro.

A precariedade, para Standing (2014), não se limita à falta de emprego ou de garantias trabalhistas, mas principalmente pela ausência das políticas de pleno emprego conquistadas no Estado de bem-estar social, entre as quais o autor destaca: a garantia de mercado de trabalho e de vínculo empregatício; segurança no trabalho e nas relações de emprego; possibilidade de ampliação de seus conhecimentos no e para o trabalho; proteção dos rendimentos do trabalhador e a possibilidade de representação. Esses elementos tornam o precariado uma nova classe e um produto do processo de globalização, os quais, segundo ele, impulsionaram a reprodução e expansão desse novo tipo de trabalhador.

O trabalho, num contexto de precariedade, se torna também desprovido do apoio comunitário, visto que as novas relações sociais fortalecem o individualismo e rompem com as noções de universalismo. Embora o precariado não seja homogêneo, ainda conforme o autor anteriormente citado, essas noções são fundamentais, uma vez que o grupo tem pouca relação com o Estado e com a comunidade, o que o torna mais vulnerável diante do capital. Na tentativa de esclarecer esses aspectos, Standing (2014, p. 30) afirma que

[...] uma das características do precariado não é o nível de salários em dinheiro ou de rendas auferidas em qualquer conjunto específico, mas a falta de apoio da comunidade em momentos de necessidade, a falta de benefícios assegurados pela empresa ou pelo Estado e a falta de benefícios privados para complementar ganhos em dinheiro.



As condições acima descritas contribuem para o sentimento de insegurança, o qual é compreendido pelo autor como o elemento que unifica o precariado. A sensação de instabilidade no mundo do trabalho não surge repentinamente; ao contrário, expressa o caráter processual da precariedade das relações de trabalho. Dessa forma, no entendimento do autor, ela não oportuniza a identificação do trabalhador como a atividade realizada, uma vez que as ofertas laborais não lhes garantem satisfação com o trabalho desenvolvido, seja devido aos baixos salários, ao excesso de responsabilidades ou até mesmo à realização de tarefas desmotivadoras.

Dentre as estratégias que ocultam o processo de constituição do precariado estão a falsa mobilidade ocupacional e a proliferação de títulos, os quais, para Standing (2014), surgiram no contexto da nova crise econômica capitalista a partir do padrão de contratação norte-americano que atribuiu novas denominações para atividades laborais socialmente desvalorizadas. Esse fenômeno pode ser compreendido pelo exemplo apresentado pelo autor

O corpo profissional dos Estados Unidos, que caracteristicamente dá a si mesmo o título presunçoso de Associação Internacional de Profissionais Administrativos (tendo sido antes a Associação Nacional de Secretárias, bem mais modestas), informou que teve mais de 500 títulos de emprego em sua rede, incluindo “coordenador de escritório principal”, “especialista em documento eletrônico”, “oficial de distribuição de mídia” (jornaleiro/jornaleira), “oficial de reciclagem” (esvaziador de cestos) e “consultor de instalações sanitárias” (limpador de banheiros) (STANDING, 2014, p. 38) (grifos do autor).

A prática de contratação descrita acima objetiva a ocultação da manutenção de atividades rotineiras que desmotivam, desvalorizam o trabalhador e resultam na comprovação de que os cargos criados não representam a ascensão do empregado na empresa. Essas práticas contratuais são acompanhadas também dos discursos de flexibilização (numérica, funcional e salarial) apresentados como uma estratégia de manutenção dos empregos diante da crise, e não se limitam aos grupos com baixa escolarização.

A flexibilização em sua forma numérica se expressa em contratos de trabalho temporários e em empregos de tempo parcial. Segundo Standing (2014), esse modelo de contratação ocasiona o rompimento da identificação dos trabalhadores com a empresa, uma vez que a rotatividade de funcionários impede a criação de vínculos. Já a

flexibilidade funcional ocorre pela realização de diversas tarefas por um único trabalhador ou, então, pela possibilidade de mudança no local de trabalho. Quanto à flexibilidade salarial, se caracteriza pela perda de benefícios, tais como assistência médica, habitação, entre outros tipos de gratificações pagas aos trabalhadores.

O discurso acerca das contribuições da flexibilidade também potencializou a aceitação do emprego em tempo parcial, a terceirização, o estágio, assim como outras formas de trabalho não pagas que têm como objetivo a redução dos custos da contratação. Na visão do mesmo autor, essas práticas rompem com o modelo contratual da sociedade salarial, visto que refuta a noção de contratação coletiva e amplia as negociações individuais de trabalho. Para Standing (2014, p. 66), a flexibilização permite que

[...] as empresas forneçam diferentes tratamentos, graus de segurança e status, de modo a canalizar alguns trabalhadores dentro dos assalariados, alguns em empregos estáveis, alguns em status de precariado, aumentando as divisões e as hierarquias.

As consequências da flexibilização se expressam, entre outros fatores, no processo de intensificação das atividades laborais na empresa e no sentimento de insegurança. Esse último aspecto, segundo o autor, contribui para fragilizar a organização dos trabalhadores e, conseqüentemente, para a perda do poder de pressão dos sindicatos. O cenário de recessão internacional contribuiu para ampliar a desmobilização dos trabalhadores, ao difundir que o trabalho precário é o emprego possível.

Para Bourdieu (1998), a acumulação capitalista torna-se mais capciosa diante da esplêndida retórica de colaboração dos trabalhadores com o capital. Essa estratégia, conforme o autor, é construída mediante um modelo de gestão, pelo qual o medo de exclusão do mundo do trabalho, e a insegurança gerada por ela, colaborou para que os trabalhadores aceitassem a crescente dominação vivida nas empresas.

Para o autor, a flexibilização criou o processo de flexploração que, aliada ao cenário de precariedade das condições e relações de trabalho, adentra-se em um “modo de dominação de novo tipo, fundado na instituição de uma situação generalizada e

permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração” (BOURDIEU, 1998, p. 124).

O ingresso no precariado não ocorre apenas pelo infortúnio de alguns indivíduos, mas também pela difusão de um discurso que naturaliza os empregos ofertados à juventude, pois a exigência de experiência se tornou um meio de submissão dos jovens em que “[...] muitos começam em empregos temporários que se estendem bem além do que poderia ser necessário para o estabelecimento da ‘empregabilidade’” (STANDING, 2014, p. 106-107). Esse panorama, em nosso entendimento, aponta as contradições do conceito de empregabilidade.

A naturalização desse processo é explicada por Heloani (2011) como resultante das estratégias sutis de sedução do capitalismo, que levam o trabalhador a compartilhar da sua própria dominação. O processo de persuasão dos trabalhadores é fortemente direcionado aos jovens, a partir das novas características atribuídas à juventude, tais como criatividade, autonomia, espírito competitivo e empreendedor, os quais se tornam aspectos apontados como diferenciadores entre as gerações. Essa compreensão é criticada por Standing (2014, p. 119) quando afirma que

[...] acredita-se que os membros do que é variavelmente chamado de Geração Y, geração do milênio ou ‘geração iPod’ (grosso modo, nascidos a partir de meados da década de 1980) são menos ambiciosos materialmente e menos comprometidos com empregos do que os *baby boomers* (nascidos entre 1946-1960) ou a Geração X (nascido entre os dois). Isto pode simplesmente refletir a natureza dos empregos disponíveis para a geração mais jovem e a prevalência da armadilha da precariedade. Por razões psicológicas e econômicas, muitos não podem se dar ao luxo de serem tão comprometidos com empregos que poderiam se evaporar a curto prazo.

A compreensão de que a precariedade não afeta apenas os jovens, visto que outros grupos como mulheres, adultos, idosos e imigrantes também enfrentam o mesmo problema, não reduz o impacto da situação vivida pela juventude. Essa questão torna-se especialmente problemática diante dos que concluíram o ensino superior, pois, na perspectiva do mesmo autor, terão que enfrentar as armadilhas da precariedade: a oferta de empregos precários e a impossibilidade de construir uma carreira em um contexto de desemprego. Os desafios a serem enfrentados se manifestam desde a prática de estágio como um meio de obtenção de experiência profissional, até a oferta de emprego abaixo das qualificações dos candidatos. Ainda conforme o mesmo autor, a condição de “[...]”

ser estagiário disfarça o desemprego, proporciona um emprego artificial e melhora currículos” (STANDING, 2014, p. 121).

Nesse cenário, a educação é destituída de sua capacidade emancipatória e reforçada como um instrumento de legitimação da competitividade, já que “[...] transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos” (PAIVA, 2011, p. 59). Essa compreensão reforça o entendimento de que a etapa atual capitalista produz um novo perfil de trabalhador que seja capaz de adaptar-se continuamente às estratégias de precarização, além de tornar o processo educativo um produto do mercado que

É ousadamente descrito como uma indústria, como uma fonte de lucros e receitas de exportação, uma zona de competitividade, com países, universidades e escolas classificadas por indicadores de desempenho. É difícil parodiar o que está acontecendo. Os administradores assumiram as escolas e as universidades, impondo um ‘modelo de negócios’ voltado para o mercado (STANDING, 2014, p. 110).

Os postos de trabalho disponíveis compõem a cultura do trabalho na contemporaneidade, a qual exige adaptação ao modelo de flexibilidade do capital, além de requerer do trabalhador exigências mais atitudinais do que técnicas. Diante das metamorfoses vividas pelo trabalho no contexto capitalista contemporânea,

[...] disposições e virtudes adquirem mais peso que a proficiência específica; não basta conhecimento, mas interesse, motivação, criatividade. Não se trata de apenas qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se inserem o trabalho com uma flexibilidade e um alcance suficiente para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego (PAIVA, 2011, p. 58).

Dessa forma, as transformações econômicas e políticas ocorridas com a reestruturação do mundo capitalista a partir do final do século XX disseminaram a flexibilização como um modelo que “[...] exige que o operador esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda” (CASTEL, 2008, 517) e fazendo emergir a classe trabalhadora com perfil diferenciado, coerente de um “novo homem”, disposto a submeter-se às condições de trabalho impostas diante do contexto produtivo (HARVEY, 1993).

Abordando a especificidade brasileira, Alves (2007) analisa a experiência de precarização do trabalho no Brasil, e a define como a insegurança no emprego

vivenciada pela classe trabalhadora, mediante a ascensão do ideário do Estado neoliberal nos anos de 1990. Corroborando o entendimento dos demais estudiosos, o autor caracteriza a precarização também pela intensificação da exploração da força de trabalho e a desregulamentação dos direitos trabalhistas.

Ainda na perspectiva do autor anteriormente citado, o resultado das eleições presidenciais de 1989 reafirmou o alinhamento do Brasil com as forças hegemônicas do capital internacional, na sua nova vertente do final do século XX. Essa tese é corroborada por Del Pino (2011) quando afirma que o Estado brasileiro, nesse período, esteve alinhado com “as reformas econômicas de ‘ajuste estrutural’, implementadas na América Latina” (DEL PINO, 2011, 72), as quais contribuíram para o fortalecimento da dependência da região ao capital global.

Na compreensão de Pochmann (2000), a crise da dívida externa no Brasil nos anos de 1980 foi responsável pelos números desfavoráveis dos índices sociais no Brasil, e afetou significativamente o mercado de trabalho. Essa problemática foi responsável pelas “[...] novas formas de exclusão no mercado de trabalho aberto, ocupações atípicas e precarização nas condições e relações de trabalho” (POCHMANN, 2000, p. 54).

Essa compreensão, de acordo com o autor, foi engendrada no discurso de que a intervenção do Estado, mediante a legislação trabalhista, dificultava a geração de emprego. Assim, o Brasil, ao longo dos anos de 1990, vivenciou diversas alterações na legislação trabalhista. A primeira mudança ocorreu através da Lei 9.601/98, que, em seu Art. 1º, estabeleceu o seguinte:

[...] as convenções e os acordos coletivos de trabalho poderão instituir contrato de trabalho por prazo determinado, de que trata o art. 443 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, independentemente das condições estabelecidas em seu § 2º, em qualquer atividade desenvolvida pela empresa ou estabelecimento, para admissões que representem acréscimo no número de empregados (BRASIL, 1998).

A referida legislação atendeu aos interesses de ampliação dos lucros dos empresários, visto que viabilizou a criação do banco de horas nas empresas como um recurso para reduzir o pagamento das horas-extras realizadas pelos empregos. Embora a legislação em questão estabelecesse o contrato temporário mediante acordo coletivo, os trabalhadores não tiveram suas representações sindicais fortalecidas. A lei em questão

expressou a perda do poder de pressão dos sindicatos, visto que o artigo o artigo 3º da lei 9.601/98 ao estabelecer percentuais de trabalhadores sobre o regime de contrato temporário assegurou que uma empresa com mais de 200 empregados poderia ter 25% de sua mão-de-obra na condição de trabalhador temporário. Nesse cenário, entendemos que a negociação coletiva não representou um espaço de conquistas para os trabalhadores, pois estes vivenciavam a ameaça da perda de seus postos de trabalho.

É importante destacar que as relações de trabalho no Brasil se desenvolveram mediante forte poder de pressão dos patrões sobre os empregados. Dessa forma, a regulamentação do trabalho e as tentativas de desmonte dos direitos trabalhistas representaram um retrocesso às conquistas históricas dos trabalhadores.

Em síntese, o trabalho, na contemporaneidade, convive com o crescimento contínuo da insegurança. O emprego precário e a ameaça de desemprego não são predominantes apenas nos Estados mais pobres do mundo capitalista, e tornam-se cada vez mais presentes na realidade dos trabalhadores dos países de economia avançada. A atual oferta de empregos precários, como um fenômeno global, representa o retrocesso e a naturalização da exploração dos trabalhadores, os quais, no Brasil, equivalem ao antigo padrão de exploração vivenciada pelos nossos trabalhadores.

A compreensão do processo de organização do capitalismo e sua contínua exploração dos trabalhadores mediante a naturalização da competitividade, da individualidade e da aceitação de uma sociedade em que, para a maioria, existe, de modo inevitável e irremediável, a oferta de trabalho desvinculada das noções de garantia e proteção do emprego, nos permite refletir sobre a efetividade da formação profissional em um contexto de crescente desemprego.

As questões que envolvem o processo de transformação do Estado capitalista e o trabalho, a partir do final do século XX, não se restringiram ao universo das economias capitalistas avançadas. Desse modo, as medidas neoliberais de redução dos gastos estatais e de ampliação da competitividade, a partir da retirada de direitos dos trabalhadores, quando implantadas em países como o Brasil, agravaram o cenário de desigualdade social já existente.

Face ao exposto, ressaltamos ainda que o debate acerca do papel do Estado capitalista nos ajuda a compreender o significado dos embates políticos ocorridos ao final do período ditatorial no Brasil. Assim, a luta pela elaboração de uma constituição que garantisse a realização de políticas igualitárias para todos passou a conviver com a perspectiva da reforma do Estado e da defesa de políticas focalistas, que reafirmaram e aprofundaram a adesão do país ao modelo proposto pelas economias avançadas.

Por fim, destacamos que os princípios e discursos neoliberais que, desde a década de 1970, estiveram presentes nos países de capitalismo avançado, foram, no Brasil, a partir da década seguinte, oportunamente adotados pelos setores conservadores, tanto dos segmentos empresariais urbanos quanto dos grupos latifundiários, como uma estratégia de contenção das reivindicações dos trabalhadores e dos partidos políticos defensores da ampliação dos direitos sociais como uma garantia constitucional para todos. Essas questões serão tratadas no capítulo a seguir, quando discutimos a reorganização dos partidos políticos no país após o final da ditadura civil-militar de 1964, e o jogo de forças políticas presentes na ANC.

## **CAPÍTULO 2 - A REORGANIZAÇÃO PARTIDÁRIA BRASILEIRA E A ANC DE 1987**

O Brasil, assim como outros países latino-americanos, vivenciou, nos anos de 1960, a experiência ditatorial militar. O período autoritário, entre outras medidas repressivas, suprimiu diversos direitos políticos, sempre com o argumento de defesa dos interesses nacionais.

Durante o processo de abertura política do país, as forças políticas conservadoras que apoiaram o golpe civil-militar de 1964 procuraram manter, no legislativo, os seus representantes. Deste modo, as reformas eleitorais da década de 1970 visavam conter o avanço das forças oposicionistas no cenário legislativo durante a redemocratização.

Assim, a sociedade brasileira, ao pressionar para participar da elaboração da nova carta constitucional, enfrentou a permanência das forças políticas autoritárias instauradas no país em 1964. O desvelamento desse percurso nos permite compreender os desafios e embates que os grupos defensores da ampliação dos direitos sociais enfrentaram nesse período, entre eles o acesso à escola pública e gratuita, e a garantia de uma formação para o trabalho que ultrapassasse as práticas de educação profissional voltadas exclusivamente para o mercado de trabalho.

Para a organização das nossas reflexões, o presente capítulo foi organizado em duas partes. A primeira reflete sobre o sistema partidário brasileiro a partir da crise do regime civil-militar de 1964. Para realizar essa discussão, apresentamos as reformas eleitorais como ações casuísticas do governo da época, que buscava impedir, diante do processo de abertura política, a ascensão da oposição ao cenário político. Na segunda, abordamos o processo constituinte de 1987 e os mecanismos adotados para conter os avanços das propostas populares no texto constitucional.



## **Os partidos políticos no Brasil e as migrações partidárias ao final da ditadura de 1964**

Para a compreensão dos partidos políticos brasileiros após o fim da ditadura civil-militar de 1964, é importante destacarmos alguns pontos básicos referentes ao período anterior.

A fase entre 1945 a 1964, ou seja, o fim do Estado Novo e a deposição de João Goulart é um marco na história política do país. Ainda que não possa ser apontada como um período de democracia plena, ela representa a primeira experiência democrática do país, visto que tivemos eleições livres e alternância no poder. É importante destacar que o processo de construção democrática no país ocorreu mais especificamente durante o governo João Goulart (1961 a 1964), quando diversos sujeitos sociais, antes excluídos do cenário político do país, têm suas pautas de reivindicações colocadas no centro do debate. Entre elas, podemos destacar o direito do acesso à terra, o combate ao latifúndio, o direito à moradia, entre outras.

No período em questão, entre os diversos segmentos que apoiavam o governo, estavam os estudantes, os camponeses, em especial as Ligas Camponesas, e o movimento operário mediante a representação sindical do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). As reivindicações dos grupos outrora citados, juntamente às propostas de Reforma de Bases propostas pelo presidente Goulart causavam temor às elites brasileiras, uma vez que questionavam a histórica estrutura de desigualdade social vigente no país, uma vez que

A mobilização política se fazia em torno do que se chamou “reformas de base”, termo geral para indicar reformas da estrutura agrária, fiscal, bancária e educacional. Havia ainda demandas de reformas estritamente políticas, como o voto para os analfabetos e a legalização do Partido Comunista (CARVALHO, 2007, p. 140).

É necessário sublinhar que, no contexto da Guerra Fria e da interferência norte-americana no continente latino-americano, as bandeiras de luta dos movimentos sociais, estudantil e sindical foram interpretadas como uma ameaça à ordem social e econômica, sendo seus representantes acusados de comunistas, antidemocráticos e defensores de propostas ameaçadoras das liberdades individuais. É nesse contexto de enfrentamento

político entre os grupos economicamente dominantes e os representantes de diversos segmentos de trabalhadores, urbanos e rurais, que o golpe de 1964 foi gestado.

Sem pretender esgotar o debate e as questões que envolvem a deposição do presidente João Goulart, podemos afirmar que as elites econômicas brasileiras, aliadas aos partidos de oposição ao governo, como a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Progressista (PSB), bem como os militares ligados aos setores conservadores da sociedade consumaram o golpe civil-militar em 1964 como uma estratégia de manutenção dos seus privilégios. É importante destacar que a ditadura civil-militar representou uma reação defensiva das elites econômicas do país diante da organização dos trabalhadores, marcada por intensa atividade repressiva aos opositores do sistema.

Na perspectiva de Carvalho (2007), o período ditatorial de 1964 foi constituído de três fases. A primeira corresponde aos primeiros anos da fase ditatorial com os governos dos generais Castelo Branco e Costa e Silva, no período entre 1964 a 1968. A segunda fase, considerada a etapa de mais intensas ações repressivas, compreende o período de 1968 a 1974. E a última que começa com a posse do General Ernesto Geisel, e termina com a posse de Tancredo Neves.

No que se refere à primeira etapa, de acordo com o autor, surgiram as primeiras medidas repressivas, ao cassarem, por 10 anos, os direitos políticos das lideranças partidárias de oposição ao governo. As ações de repressão do Estado também se voltaram contra as lideranças sindicais da CGT, dos líderes estudantis da União dos Estudantes (UNE), contra os servidores públicos civis e militares, entre tantos outros grupos.

Ainda sobre o processo repressivo da primeira fase da ditadura civil-militar de 1964, podemos destacar a dissolução dos partidos políticos criados a partir de 1945 e o estabelecimento do bipartidarismo no país como significativas ações de controle da oposição ao governo, visto que a extinção de alguns partidos representava a retirada da pauta de discussões políticas com a sociedade, reivindicações que se contrapunham aos interesses do capital. Nesse caso específico, destacamos o contínuo processo de ilegalidade a que o Partido Comunista foi submetido ao longo da vida política do país.

A partir das reflexões de Schmitt (2000) e de Carvalho (2007), ressaltamos que os partidos políticos em funcionamento antes do golpe de 1964 vivenciaram dois movimentos distintos, ou seja, ou a repressão feroz do governo, com a cassação de direitos políticos da oposição, ou a migração partidária à oposição consentida, no caso o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Esse foi o caso do Partido Social Progressista (PSP), Partido Trabalhista Nacional (PTN), e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que tiveram parte de seus integrantes compondo as fileiras do MDB ou da Aliança Nacional Renovadora (ARENA), legenda de sustentação dos governos autoritários do período pós-1964.

É importante destacar que, nesse contexto, conforme destaca Carvalho (2007), a ARENA se fortaleceu ainda com a presença de vários políticos integrantes dos partidos conservadores, tais como da União Democrática Ruralista (UDN), legenda partidária conservadora representante dos interesses das oligarquias regionais e, portanto, a favor do latifúndio, ruralista e defensora da iniciativa privada e do capital estrangeiro. Outros integrantes de orientação nacionalista de extrema-direita migraram do Partido de Representação Popular (PRP), legenda fundada por Plínio Salgado e membros da Ação Integralista Brasileira (AIB), simpatizante do fascismo.

Já na segunda fase, no que diz respeito aos direitos políticos, a marca maior foi a intensificação da repressão, com a instauração do AI5 e o consequente fechamento temporário do Congresso Nacional, da proibição do *habeas corpus*, instrumento jurídico que impede prisões arbitrárias, da censura à imprensa, da liberdade de reunião e opinião. Como aponta Carvalho (2007), as impetuosas coibições impostas pelo ato institucional supracitado atingiram diversas vertentes de oposição ao governo. Entre elas, destacamos a Igreja Católica, a qual teve sua alta cúpula, a princípio, apoiando o golpe, mas que, após ter diversos religiosos presos e torturados, em especial os integrantes da Teologia da Libertação<sup>11</sup>, tornou-se, a partir dos anos de 1970, um importante foco de resistência e oposição ao regime militar.

---

<sup>11</sup> Corrente teológica cristã latino-americana, que surgiu após o Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, e que tem como princípio a compreensão de que o Evangelho tem como preferência os pobres e, por essa razão, os religiosos deveriam estar ao lado do povo e na defesa da justiça social.

Sobre a última fase do período ditatorial, é importante destacar que a abertura política ocorrida durante o governo Figueiredo, último general da ditadura civil-militar que esteve a frente do poder executivo no período 1979 a 1985, conviveu com as influências da crise econômica capitalista da década de 1970. O Brasil, nesse período, possuía uma explícita dependência dos países capitalistas de economia avançada. Assim, as duas crises do petróleo causaram grande impactos na economia do país.

A 1ª crise do petróleo, em 1973, após a elevação do preço do produto, pode ser apontada como responsável também pela crise do Milagre Econômico brasileiro, em 1974. Já a 2ª Crise do Petróleo, em 1979, colaborou para a continuidade do projeto de abertura política do Brasil, visto que, com o abalo da economia, o regime teve dificuldades em manter-se no poder, evidenciando-se mais ainda as contradições sociais vigentes no país.

Nesse contexto, as eleições e os partidos adquiriram vigor se comparados ao período de vigência do bipartidarismo. A abertura política era uma preocupação para o governo, que buscava assegurar-se de que sua retirada ocorreria sem punições pelos excessos cometidos, especialmente quanto aos direitos humanos. Assim sendo, as reformas eleitorais, na perspectiva de Schmitt (2000), visavam assegurar um processo de transição sem rupturas. Desse modo, o período compreendido entre a abertura política, em 1979, até a posse de José Sarney, em 1985, é marcado por sucessivas tentativas da permanência das bases do autoritarismo e de seus partidários no cenário político do país.

A organização partidária vigente no período ditatorial, conforme explica Schmitt (2000), tem origem no Ato Complementar nº 4 de 1965. A referida determinação legal fez parte das medidas repressivas, impostas pelo Ato Institucional nº 2, que atribuiu ao Congresso Nacional a organização das novas agremiações partidárias que disputariam as eleições para deputados e senadores, em 1966.

Ainda conforme o mesmo autor, outra determinação era a obrigatoriedade mínima da filiação de 120 deputados federais e 20 senadores para a abertura de uma nova legenda partidária. Essa exigência foi a gênese do bipartidarismo no país, o qual foi, também, fruto do processo de construção do autoritarismo, pois

[...] o propósito estratégico do regime era montar um sistema partidário organizado em termos de apoio ou oposição ao governo, reunindo em uma única legenda todos os congressistas cujas tendências políticas fossem favoráveis ao regime, e num modesto partido de oposição as forças restantes (SCHMITT, 2000, p. 33).

Na continuidade do processo autoritário, as organizações provisórias tinham atribuições de partidos políticos, uma vez que estes foram extintos e deram origem a duas agremiações parlamentares. Assim, o grupo situacionista ficou reunido na ARENA e os oposicionistas, entre eles os sobreviventes das cassações sofridas pela oposição ao regime, se reuniram em torno do MDB.

Os mecanismos de controle sobre as organizações partidárias prejudicaram a oposição, uma vez que, como explica o autor antes citado, as cassações dos parlamentares de oposição diminuíram os potenciais membros do MDB. O resultado da anulação dos mandatos de deputados e senadores gerou um evidente desequilíbrio numérico entre os dois grupos, pois “a legenda da situação contava com confortável maioria de aproximadamente 3/5 na Câmara dos Deputados e 2/3 no Senado” (SCHMITT, 2000, p. 36).

As eleições de 1966 representaram a primeira experiência com a nova estrutura de reorganização partidária no Brasil. Para Madeira (2006), a vitória da ARENA, especialmente para o Senado, tornou-se relevante. O autor destaca que as vitórias eleitorais governistas não representavam o apoio pleno do eleitorado, visto que, durante este período, ocorreu um significativo percentual de votos em branco como protesto a um processo eleitoral que tinha a função apenas de legitimar o regime militar.

A vitória dos governistas em âmbito nacional, em 1966, ainda conforme Madeira (2006), se repetiu nas eleições municipais de 1968, uma vez que “o MDB conquista menos de vinte por cento das 1400 prefeituras em disputa em 1968” (MADEIRA, 2006, p. 59). Como consequência desses resultados, formou-se, dentro do MDB, uma corrente que propunha a tese da autodissolução da legenda, que surgiu, de acordo com Benevides (1986), como resposta às perseguições ditatoriais aos integrantes da legenda e ao grande número de votos brancos, nulos e de protesto que superaram a votação da legenda.

Desse modo, as disposições legais que alteraram a organização partidária no Brasil, após o regime ditatorial de 1964, contribuíram, entre outros resultados, com a aprovação da Constituição Federal de 1967. Para Schmitt (2000), a referida constituição foi aprovada por um Congresso Nacional praticamente silenciado pela ditadura.

Cabe ressaltar que a alteração partidária em questão reconheceu apenas o funcionamento dos partidos que obtiveram, nas eleições para a Câmara dos Deputados, 10% dos eleitores que votaram no pleito. Esse percentual foi reduzido, posteriormente, para 5% do eleitorado.

Com o aprofundamento da repressão, após o AI 5, e o consequente recesso compulsório do Congresso Nacional, o governo realizou nova alteração na legislação eleitoral. Dentre as novas regras estabelecidas, a fidelidade partidária aos deputados e senadores foi o grande diferencial, a qual vigorou nas eleições parlamentares da década de 1970.

A última reforma da legislação partidária, antes da extinção da ARENA e do MDB, de acordo com Schmitt (2000), intensificava as exigências para a criação de siglas partidárias e, conseqüentemente, dificultava a multiplicação de pequenos partidos, ao exigir, por exemplo, um percentual de filiação de 10% de deputados federais e senadores, além de apoio dos eleitores que participaram da votação para a Câmara dos deputados. Essas medidas, no entendimento do autor, demonstravam que o governo, explicitamente, objetivava manter o bipartidarismo no país.

Em vista disso, o modelo partidário contribuiu, no entendimento de Schmitt (2000), para o fortalecimento da ARENA, especialmente nas eleições de 1966 e 1970, pois a legenda obteve melhores resultados, tanto para Câmara, quanto para o Senado. Esse desempenho foi consequência também, conforme o mesmo autor, do poder da censura e da repressão que vigorava no país.

A performance do partido governista alterou-se a partir das eleições de 1974, quando diversas lideranças arenistas que se encontravam descontentes com a decisão acerca da escolha indireta para governador “acabam ou não participando ativamente na campanha senatorial ou apoiando explicitamente o candidato que concorria pela legenda

oposicionista” (MADEIRA, 2006, p. 69). O desfecho foi que, já na fase da abertura política,

O MDB duplicou a sua bancada na Câmara dos Deputados, a qual passou a ter pela primeira vez uma distribuição de poder próxima a um autêntico sistema bipartidário. Nas eleições para o Senado Federal, o MDB elegeu praticamente o triplo do número de senadores eleitos pela ARENA. O processo eleitoral adquiriu o caráter plebiscitário que marcaria os anos restantes do bipartidarismo. Os votos da oposição ao regime passaram a se dirigir ao partido originalmente destinado a uma função meramente figurativa (SCHMITT, 2000, p. 45).

A expressiva vitória do MDB para o Senado preocupou mais uma vez o governo militar, que, visando neutralizar a oposição, instituiu a Lei nº 6339, de 01 de julho de 1976 (Lei Falcão), proibindo os discursos dos candidatos e permitindo, apenas, a apresentação do perfil resumido de cada participante. A lei em questão reduziu o espaço da crítica ao regime, além de ocasionar a apatia no eleitorado.

De acordo com Duarte (1980), a Lei Falcão invalidou qualquer medida democrática e equitativa às campanhas eleitorais, acarretando, conforme o mesmo autor, na vitória da ARENA no legislativo municipal, em 1976, dado que

[...] ao se comparar as duas dimensões dos resultados (número de prefeituras e de vereadores conquistados por cada partido e o somatório da votação de cada legenda) identifica-se claramente que se por um lado a ARENA conquistou apenas 53% da votação total contra 47% do MDB (nas eleições municipais anteriores este percentual foi de 85% contra 15% do MDB), o partido governista mantém o controle de 83% das prefeituras (uma diferença de apenas 5% em relação a 1972) (MADEIRA, 2006, p. 78).

Foram nos grandes centros urbanos, contudo, que o MDB conquistou apoio do eleitorado e, de acordo com o autor supracitado, as eleições de 1974, 1976 e 1978 apontaram que a legenda consolidou sua imagem junto a uma parcela do eleitorado. Madeira (2006) destaca que, para conter a ascensão da oposição, em 1977, o pacote de Abril foi lançado pelo governo. A medida adotada teve os seguintes resultados: a postergação das eleições diretas nos estados para 1982; a alteração da representação dos estados na Câmara dos Deputados; e a instituição da eleição indireta para um terço dos Senadores, dando origem aos chamados senadores biônicos.

As ações casuísticas dos governos militares, no entendimento de Schmitt (2000), apontam que o bipartidarismo, aos poucos, deixou de ser um instrumento favorável ao

regime autoritário. Assim, visando derrotar a oposição, o governo instituiu nova reforma eleitoral, em 1979, e através da Lei 6.767, do mesmo ano, extinguiu o bipartidarismo.

A referida reforma, para Mainwaring (2001), possibilitou o surgimento de várias legendas partidárias que, apenas aparentemente, atendiam as reivindicações da oposição, pois o fim do bipartidarismo visava fragmentar a oposição. Para evitar o fortalecimento dos partidos de esquerda, a intenção era diluir os votos entre várias legendas partidárias para romper a identificação que o eleitorado tinha estabelecido com o antigo MDB e, dessa forma, enfraquecer os laços da sigla com a sociedade.

Com efeito, a partir da divisão do MDB, surgiram diversos partidos. De acordo com Mainwaring (2001), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) permaneceu o maior e o mais heterogêneo, sendo a corrente socialdemocrata a mais expressiva naquele momento. O Partido Popular (PP), com posicionamento político de centro, oriundo da facção mais conservadora do MDB e da ala mais liberal da ARENA, tornou-se o segundo maior partido de oposição na Câmara Federal, em 1982, reingressando ao PMDB posteriormente.

Consoante Schimitt (2000), os demais partidos de oposição centro-esquerda ou socialdemocrata ainda não tinham expressividade ou apenas localmente se destacavam. Esse foi o caso do Partido Democrático Trabalhista (PDT), com a vitória de Leonel Brizola no Rio de Janeiro. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), embora tenha disputado com o PDT o legado do partido na fase anterior ao golpe de 1964, aproximava-se mais do PP no posicionamento de centro, tendo surgido das facções mais clientelistas do PDT.

Na perspectiva de Meneguello (1989), naquele momento, o Partido dos Trabalhadores foi o aglutinador da esquerda a partir da inserção em suas fileiras de líderes sindicais, da ala progressista da Igreja Católica e de lideranças dos movimentos sociais. As forças políticas que integravam o PT na época rejeitavam a estratégia do PMDB de *calth all*, ou seja, a prática de agregar em sua legenda diversas vertentes políticas, com o objetivo de ampliar sua margem de disputa no campo eleitoral. O



partido recusava essa prática por compreender que ela não atendia aos anseios das classes populares.

Para Mainwaring (2001), naquele momento, embora a representatividade política do PT ainda não fosse expressiva, o regime militar considerava a posição esquerdista do partido, bem como sua ligação com lideranças sindicais e populares, uma ameaça ao processo de pacto democrático sem rupturas com a estrutura política e econômica que sustentou o autoritarismo implantado em 1964.

Ainda de acordo com o mesmo autor, com a reforma eleitoral de 1979 e com o surgimento de novas possibilidades partidárias, ocorreu um afastamento dos partidos políticos dos movimentos sociais, pois os militantes assumiram a política partidária como a entidade de demandas da oposição. Em vista disso, após 1980, prevaleceu, na competição eleitoral, a lógica das forças de oposição, a qual representou uma mudança no período anterior (1974-1980), quando os movimentos sociais eram os representantes das demandas da oposição.

O autor destaca, no entanto, que, devido ao processo ditatorial de 1964, nenhum partido do período anterior ao golpe teve mantido o seu poder de influência com o retorno democrático e que, por essa razão, o sistema partidário pré-ditatorial tornou-se algo distante para o eleitorado nacional, de modo que os partidos que surgiram com a redemocratização tinham bases sociais frágeis.

Conforme o autor, as pautas políticas defendidas pelos partidos de esquerda no Brasil, durante a fase democrática, especialmente na vigência do governo João Goulart, foram bruscamente interrompidas com o golpe de 1964. Dentre tantos efeitos deletérios do autoritarismo, os laços partidários que a população mantinha com as propostas que advogavam a igualdade, da universalização de direitos e da justiça, em uma concepção política de coletividade, foram substituídos pela crença na competitividade e na força transformadora das ações individuais.

Ainda na perspectiva do mesmo autor, o bipartidarismo constituiu-se como o elemento essencial para que a ARENA e MDB estabelecessem laços com o eleitorado, mesmo diante da função de aparente legitimidade do regime ditatorial. Outro aspecto

que favoreceu o fortalecimento das duas legendas foi a desconstrução das plataformas políticas dos partidos de esquerda, como anteriormente destacado.

Para o autor, o governo militar, visando melhorar suas chances eleitorais no pleito estadual de 1982, impôs, mediante as exigências da reforma eleitoral de 1979, medidas que dificultavam a organização dos pequenos partidos. Desse modo, a obrigatoriedade do voto vinculado, a composição de chapa completa em todos os municípios, bem como a proibição de coligações partidárias tinham o objetivo de fragmentar a oposição.

As proibições, acima destacadas, ampliariam as chances do PDS de obter melhores resultados eleitorais, pois a oposição ao governo estava fragmentada. Segundo Mainwaring (2001), outro aspecto que precisa ser considerado também era o desejo de controle do colégio eleitoral, uma vez que, em 1985, o Congresso Nacional seria responsável pela eleição do sucessor presidencial de Figueiredo.

É nesse contexto, ainda conforme Mainwaring (2001), que o PP e o PMDB se fundem. Embora a heterogeneidade dos dois partidos não fosse aprovada por suas lideranças, a fusão ocorreu. Para os líderes do PMDB, a vitória das eleições de 1982 era fundamental tanto para os projetos do partido quanto para o processo de abertura política do país.

Após o final da disputa eleitoral para governador, em 1982, a oposição venceu em dez estados, tendo o PMDB eleito os governadores de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. “Juntos, os quatro partidos de oposição obtiveram uma estreita maioria de cadeiras (244 em 479) e venceram por ampla margem de votação popular para a Câmara dos Deputados” (MAINWARING, 2001, p. 135).

É preciso destacar, todavia, que os deputados federais eleitos demonstravam a força da elite econômica brasileira, pois “[...] esses representantes da burguesia tinham como fonte principal de renda suas empresas agrícolas, industriais e de serviços. Entre esses parlamentares, 42% eram proprietários rurais” (DREIFUSS, 1989, p. 40).

Mainwaring (2001) corrobora o entendimento acima de que a vitória da oposição não significou alterações expressivas na representatividade política do parlamento

brasileiro, pois é preciso ressaltar que o PDS manteve um número significativo de cadeiras na Câmara Federal, o que, de acordo com o mesmo autor, garantia o controle absoluto sobre o Senado, ao deter 46 das 66 vagas existentes naquele período.

Desse modo, conforme o autor, o resultado das eleições de 1982 apontava que, em 1985, o governo federal obteria uma vitória no sufrágio indireto, via colégio eleitoral, para o cargo de presidente da República, permanecendo no poder até 1991. No entanto, esse cenário favorável não se confirmou devido a dois fatores: o primeiro, em decorrência da crise econômica e do endividamento externo que contribuíram para a desintegração do regime militar; o segundo, a partir do processo de afastamento de parte do PDS da base do governo. Esse distanciamento resultou no esfacelamento da coesão do regime ditatorial a partir do momento em que “[...] um número cada vez maior de políticos do PDS apoiou a proposta de voto direto para presidente” (MAINWARING, 2001, p. 138).

Ainda que a proposta de emenda constitucional que garantiria a eleição direta para presidente não tenha obtido os votos necessários para sua aprovação, ela fortaleceu a oposição quando

Muitos políticos do PDS, inclusive oito dos seus nove governadores nordestinos e 70 dos 235 deputados do partido, abandonaram suas hostes e criaram a Frente Liberal. Em julho de 1984, os desertores decidiram apoiar o provável candidato do PMDB, Tancredo Neves [...] (MAINWARING, 2001, p. 138).

Embora o governo não tivesse alcançado seu objetivo, é importante destacar que a vitória da oposição significou uma meia-vitória, uma vez que Tancredo Neves representava aos militares a garantia da inexistência de rupturas radicais no Estado e, desse modo, foi a partir da lógica de presidencialismo de coalizão que

Tancredo articulou acordos com as elites do PSD, prometendo-lhes cargos importantes no novo governo em troca de votos no Colégio Eleitoral. Entre outras concessões, uma parecia inócua naquela época: a indicação de José Sarney, ex-presidente do PDS que havia aderido à Frente Liberal, como candidato a vice-presidente em sua chapa (MAINWARING, 2001, p. 139).

Com essa trajetória de acordos e conciliações, o regime militar encerrou seu ciclo a partir do momento em que a oposição e políticos do antigo regime estabeleceram

a aliança política que garantiu, em 1985, a vitória de Tancredo Neves e José Sarney, a partir do apoio do PFL.

Sallum Jr. (2015) corrobora a compreensão, acima destacada, de que a ascensão da oposição ao poder central, liderada pelo PMDB, no bojo do processo de redemocratização do país, só foi possível a partir do pacto político com a Frente Liberal, e também porque

[...] os programas políticos dos candidatos permaneceram dentro dos limites dados pelo próprio governo e por empresários dissidentes. Tancredo Neves, candidato da Aliança Democrática, assimilou com viés ortodoxo algumas das propostas desenvolvimentistas que contavam principalmente com apoio no empresariado industrial (SALLUM JR., 2015, p. 25).

O reconhecimento da redemocratização brasileira como um pacto desconstrói a noção de superação plena do legado autoritário, bem como a perspectiva otimista que oculta a crise vivenciada pelo regime militar. A vitória de Tancredo Neves representou o pacto da maioria da oposição com a elite, o que possibilitou ao governo manter a transição para a democracia sobre o seu controle.

No entendimento de Mainwaring (2001), a cooptação de parte da oposição foi a marca da redemocratização brasileira, o que garantiu a continuidade de antigas práticas da política brasileira como, por exemplo, o clientelismo político. Ademais, essa permanência contribuiu para que as mudanças fossem tímidas a partir do momento que inexisteram alterações estruturais na sociedade brasileira. Esse fato demonstra que a transição teve um aspecto mais de continuidade do que de ruptura, além de sinalizar os desafios a serem superados na construção democrática do país.

Para Sallun Jr (2015), não obstante no governo Sarney tenha ocorrido “[...] um arranjo político no qual vários segmentos sociais, inclusive as classes populares, puderam lutar por seus interesses e ideais com grande liberdade de ação e organização” (SALLUN JR, 2015, p. 27), a sua gestão representou uma transição competitiva, na qual a disputa política foi regulada por um acordo entre as elites, dando origem, posteriormente, à produção de arranjos políticos entre os grupos parlamentares.

As eleições de 1986, conforme Lima (2009), repetiram as práticas clientelistas de promessas improfícuas com ações imediatistas e individualistas por parte da maioria

dos candidatos, os quais foram apoiados pela burguesia brasileira que se preocupava com a composição do Congresso Constituinte.

Para o autor, a elite brasileira adotou diversas estratégias para combater a oposição, entre elas, destacaram-se as acusações feitas às principais lideranças de esquerda ou sindicais, cujos “os alvos privilegiados desses ataques foram Lula, o governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, e a Prefeita de Fortaleza, Maria Luiza Fontenele” (LIMA, 2009, p. 76), que foram acusados de assassinatos e roubos para, desse modo, estigmatizá-los e afastar o eleitorado dos partidos de oposição.

A preocupação com a manutenção do poder não se limitou às práticas de difamação acima destacadas. Outra ação foi estimular o sindicalismo dócil e favorável ao patronato, para, desse modo, conter a ação dos blocos oposicionistas mediante

[...] a confecção de panfletos e artigos em jornais, através dos quais os diversos setores da direita e do Governo procuravam estabelecer limites possíveis de atuação das esquerdas e modelar as atitudes e posturas da opinião pública em geral (DREIFUSS, 1989, p. 99).

Para o autor, o objetivo dessas ações era eleger candidatos que, no Congresso Constituinte, assumissem a defesa dos interesses da burguesia a partir, principalmente, de dois temas: a defesa da propriedade privada e a garantia de execução da reforma agrária apenas nas terras improdutivas.

Dreifuss (1989) afirma que, para assegurar os propósitos burgueses, surgiram diversas entidades com os mesmos princípios daquelas que apoiaram o golpe de 1964. Entre as instituições atuantes na defesa da continuidade dos interesses da burguesia, duas se destacaram: o Instituto Liberal e a União Democrática Ruralista (UDR).

O Instituto Liberal, embora tenha sido fundado em período anterior no Rio de Janeiro, destacou-se a partir de 1987, em São Paulo, por ser a entidade que divulgava as propostas de redução do papel do Estado na economia, bem como “[...] articulava empresários de diversas áreas e se ocupou da edição de diversos livros e promoção de conferências com personalidades nacionais e estrangeiras” (LIMA, 2009, p. 73-74). Já a UDR, ligada ao setor rural, atuou mobilizando e evitando “[...] por todos os meios,

pacíficos ou não, do poder econômico à intimidação, a desapropriação de terras para fins de reforma agrária” (LIMA, 2009, p. 74).

Para Dreifuss (1989), diversas foram as articulações realizadas pela burguesia para garantir seus ideais políticos, entre eles o autor destaca as alianças com os grupos de extrema direita como o Partido de Ação Nacionalista (PAN), grupos religiosos variados, associações de empresários ligados aos meios de comunicação de massa e entidades anticomunistas. Entre elas, destacaram-se

[...] a Causa Brasil – núcleo nacional da Confederação de Assistência para a Unidade das Sociedades Americanas (Causa) –; Associação do Movimento para a Salvação da Pátria (AUSP), que congrega militares representantes políticos e profissionais liberais, que surgiu como movimento de combate ao marxismo; e por último, a ressuscitada Ação Integralista Brasileira (AIB), reestruturada em 1985, que pretendia reiniciar ‘a grande marcha com Cristo e pela Nação’, com o objetivo de instaurar no Brasil uma ‘democracia orgânica’, isto é, sem partidos políticos e com eleições indiretas para prefeitos, governadores e presidente (DREISFUSS, 1989, p. 85).

O autor destaca ainda que os integrantes da Ação Integralista Brasileira estavam inseridos em diversos espaços políticos e jurídicos do país, inclusive eram representados, no governo Sarney, pelo Ministro do Planejamento, Aníbal Teixeira, e pelos ministros do Tribunal de Contas da União, Ivan Luz e Alberto Hoffmann. No campo jurídico, tinham o apoio de Miguel Reale, apontado pelo autor como um guardião da doutrina integralista no país. Assim, sobre essas questões, conclui: “Como se vê, todas essas entidades possuem em comum o caráter anticomunista” (DREISFUSS, 1989, p. 99).

Desse modo, reafirmamos o entendimento da literatura consultada de que o pacto que garantiu a transição do autoritarismo para a redemocratização possibilitou a continuidade da carreira parlamentar de políticos ligados ao passado ditatorial. Esse aspecto se evidenciou no interior de partidos, especialmente quanto ao pleito de 1986, já que muitos dos deputados eleitos eram oriundos da ARENA e estiveram, posteriormente, participando da elaboração da nova Constituição do país.

### **Em cena, as forças partidárias na Constituinte**

A defesa de superação do autoritarismo implantado no país a partir do regime militar, instituído com o golpe de 1964, tinha como palavra de ordem a construção de

uma nova Constituição para o Brasil. Essa pauta destacou-se, de acordo com Barbosa (2016), a partir da década de 1970, na agenda dos partidos de oposição, além dos grupos ligados a Teologia da Libertação na Igreja Católica, do movimento sindical, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da Associação Brasileira de Imprensa, entre outras instituições.

A primeira reivindicação de uma Assembleia Nacional Constituinte ocorreu em 1971, em Recife, durante o II Seminário de Estudos e Debates da Realidade Brasileira. Nesse evento, a ala do MDB denominada de ‘autênticos’ declarou sua insatisfação com o cenário político brasileiro. De acordo com Barbosa (2016), a vertente moderada do partido, por temer a repressão do Estado, optou pela elaboração da Carta de Recife. O documento apresentava um teor mais sutil e solicitava uma nova constituição para o país. Conforme o autor, após a elaboração do referido documento, o MDB não realizou nenhuma referência sobre o tema e se ateve às eleições como estratégia de oposição ao regime militar.

Na continuidade das reivindicações a favor de uma Constituinte, em 1977, diversas instituições se manifestaram, entre elas: a OAB que, durante a presidência de Raimundo Faoro, defendeu a realização de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC); a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); e os juristas brasileiros. Esse último grupo, por meio da “Carta aos Brasileiros em Homenagem ao Sesquicentenário dos Cursos Jurídicos no Brasil”, se posicionou em relação à situação do país e reivindicou o retorno ao Estado de Direito e da supremacia da Constituição sobre todas as leis do país.

Após diversas manifestações em prol de uma Assembleia Constituinte, o governo de José Sarney encaminhou para o Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição nº 43, de 28 de junho de 1985, que garantiu a convocação de um Congresso Nacional Constituinte. A estratégia adotada pelo governo foi criticada pela oposição e pelos movimentos populares, uma vez que “o recurso à emenda constitucional sugeria um fio de continuidade ligando o constitucionalismo autoritário à nova ordem constitucional” (BARBOSA, 2016, p. 189), além de representar mudanças sem rupturas constitucionais. No entanto, conforme o mesmo autor,

A Proposta de Emenda à Constituição nº 43, de 1985, acabou por funcionar como um verdadeiro chamamento do povo à participação, e não como o confinamento desse debate ao espaço institucional do Congresso, ainda que esse resultado não tivesse sido desejado por atores políticos envolvidos diretamente no processo (BARBOSA, 2016, p. 191).

Além da questão do recurso à emenda constitucional, o grande debate daquele momento era quanto ao caráter da Constituinte. A primeira proposta defendida era de uma Assembleia Nacional Constituinte exclusiva para a elaboração da Carta Magna e que, portanto, seria dissolvida após a promulgação. A segunda seria de que o Congresso Nacional assumisse as funções de um Congresso Constituinte até a promulgação da Constituição, e que, depois, retornasse às suas atividades parlamentares.

De acordo com Barbosa (2016), a definição do órgão deliberativo que atuaria como poder constituinte representava tanto a possibilidade quanto a limitação da participação do povo no processo de construção democrática. Para os defensores da assembleia constituinte exclusiva, a população deveria escolher os parlamentares que integrariam tal assembleia, para que, assim, ela tivesse soberania. Já as críticas a esse modelo foram sustentadas na defesa de que o Congresso constituinte teria autoridade para elaborar a nova Constituição em nome do povo, e não com a participação do povo.

A defesa de um Congresso constituinte, em nosso entendimento, reflete os limites admitidos para a participação popular nos debates acerca dos rumos do país, bem como é parte da transição pactuada que garantiu a retirada dos militares sem os riscos de uma ruptura com a estrutura social vigente. Ainda conforme o mesmo autor, dentre os desafios para a realização de uma Constituinte exclusiva, estava a questão de

[...] estabelecer um debate efetivo acerca das ideias dos candidatos à Constituinte durante o processo eleitoral. Enquanto candidatos a vagas de deputado e senador, os constituintes seriam eleitos em um pleito do qual haveria também disputa pelo governo dos estados, isto é, em circunstâncias que não favoreciam o esclarecimento de suas posições quanto às principais decisões que caberiam à Constituinte (BARBOSA, 2016, p. 195).

Na perspectiva do autor, a Constituinte exclusiva não garantiria a certeza de uma efetiva presença popular nos debates, visto que ela não asseguraria a exclusão dos políticos de carreira, ou até mesmo aqueles vinculados aos antigos quadros partidários do período ditatorial. A preocupação com o referido modelo de constituinte foi, ainda conforme Barbosa (2016), um significativo embate entre o poder executivo e a



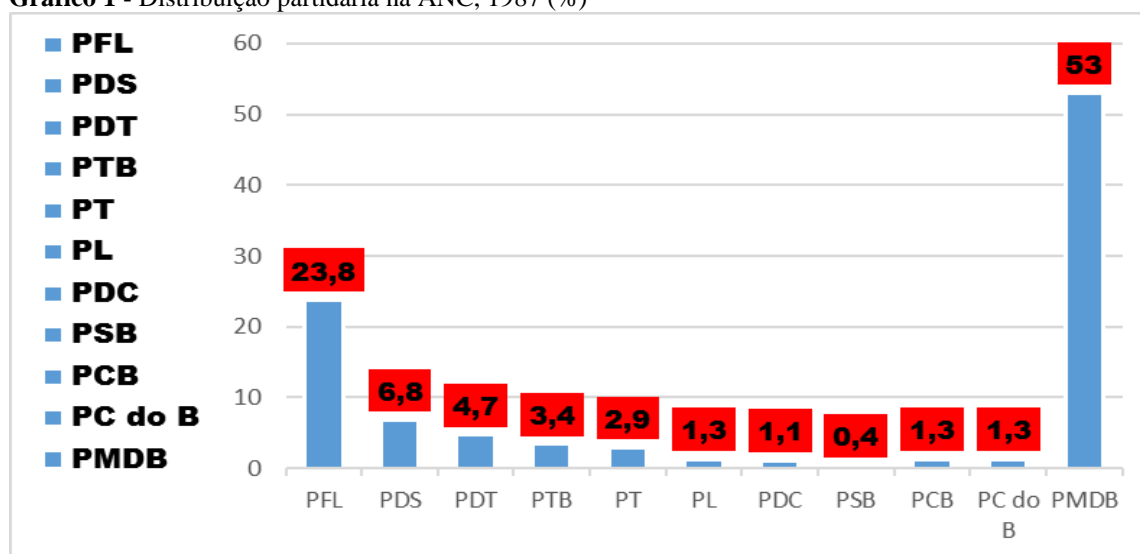
sociedade, pois aquele defendia uma Assembleia Constituinte a partir do Congresso Nacional. Essa formação favoreceria o governo se pensarmos que a composição parlamentar, naquele momento, ainda tinha diversos integrantes vinculados ideologicamente aos partidos de direita.

Para Barbosa (2016), a crítica à proposta do executivo, efetivada mediante a Emenda Constitucional nº 43, de 1985, sustentou-se na compreensão de que a Constituinte possuía um vício de origem, pois ao Congresso Nacional caberia a função de revisar a Constituição e não de elaborá-la, além do questionamento quanto à inexistência da consulta da sociedade, via um referendo popular, acerca do documento elaborado.

Diante da derrota da convocação de uma Constituinte exclusiva, prevaleceu o modelo proposto pelo executivo o que, conseqüentemente, transformou em constituintes os 512 deputados federais, eleitos no pleito de 15 de novembro de 1986, além dos 82 senadores e seus respectivos suplentes, sendo que, destes, 49 foram eleitos conjuntamente com os membros da Câmara Federal, e 23, na eleição anterior para o Senado Federal, realizada em 1982.

Desse modo, o PMDB e o PFL, juntos, representavam 77 % dos constituintes e, portanto, as maiores bancadas na ANC, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Distribuição partidária na ANC, 1987 (%)



Fonte: Diários da Assembleia Nacional Constituinte, 1987-1988.

Ainda sobre o gráfico acima, é importante destacar que o percentual de apenas 6,8% de constituintes do PDS foi fruto das migrações partidárias ocorridas durante as reformas eleitorais realizadas ao final da ditadura civil-militar de 1964, as quais possibilitaram que alguns parlamentares que apoiaram o governo ditatorial se desligassem da antiga legenda, no caso a ARENA, e integrassem outros partidos, sendo este o caso de alguns integrantes do PFL e do PMDB. A composição partidária dos deputados e senadores constituintes nos permite afirmar que modelo adotado não favoreceu os partidos de oposição, visto que eles se encontravam em processo de reorganização após o fim do regime ditatorial, e tal fato refletiu diretamente na composição ideológica do Congresso Nacional.

De acordo com a definição de Lima (2009), os constituintes eram divididos em cinco grupos: esquerda, direita, centro, centro-direita e centro-esquerda. O primeiro grupo era formado pelos parlamentares que defendiam os interesses das classes trabalhadoras. O segundo representava os interesses do capital, dos grupos patronais e dos grandes proprietários de terras. O grupo definido como “de centro” foi o que apresentou menor coesão nas votações, negociando cargos e votos com os demais grupos. No que se refere aos integrantes do centro-direita, o autor os define como aqueles que apresentaram um percentual de votação entre 11% e 40% das reivindicações dos trabalhadores. Já o centro-esquerda votou aproximadamente em 50% das votações favoráveis à classe trabalhadora.

A partir da classificação acima, foram considerados, pelo autor antes citado, como de esquerda, os seguintes partidos: o Partido Comunista Brasileiro (PCB); o Partido Comunista do Brasil (PC do B); o Partido Democrático Trabalhista (PDT); o Partido dos Trabalhadores (PT); e o Partido Socialista Brasileiro (PSB). A direita era composta pelo PDS; PFL e o PL. O PTB, PTR e PDC caracterizados como de centro-direita, sendo este último, de acordo com Lima (2009), com fortes tendências para a direita. O PMDB e o PMB como legendas de centro.

O PMDB é apontado como uma legenda sem coesão partidária, pois, de acordo com Lima (2009, p. 113), seus integrantes apresentaram posicionamentos ideológicos variados durante as votações na ANC, com “[...] 56 constituintes que votaram com as posições da direita; 84 de centro-direita; 51 de centro; 61 de centro-esquerda e 41 de

direita”. Essa postura é interpretada como decorrente das conciliações com diversas correntes políticas em seu interior, e que podem ser compreendidas a partir da carreira de seus integrantes no parlamento.

O percurso político dos constituintes nos permite também compreender a composição da maior bancada da ANC a partir das migrações partidárias ocorridas desde 1979. Sobre essa questão, Fleischer (1988) identificou e classificou a existência de seis grupos dentro do PMDB, classificados pelo autor de “os penetras de última hora”, ou seja, os parlamentares que ingressaram no partido no ano de 1986, mas que, anteriormente, integravam a ARENA e o PDS; “os penetras de penúltima hora”, ou seja, os ex-integrantes da ARENA que migraram para o PMDB em 1982; o PMDB autêntico, formado pelos integrantes do MDB e que permaneceram no partido após o fim do bipartidarismo; “a militância” a partir de 1982, a que iniciou nos quadros do partido a partir daquele ano; e “outras sequências”, nas quais se situam constituintes oriundos de outra legenda partidária, inclusive do PDS, mas que antes migraram para outros partidos, e “os calouros ou anjinhos” que representavam os grupos com primeiro mandato federal, em 1986.

A composição partidária do congresso nacional, assim como a do PMDB, é um elemento importante para a compreensão da correlação de forças políticas na constituinte, pois a indicação dos membros para as comissões e subcomissões ocorreu a partir da negociação entre os partidos e sobre o poder de pressão da maior bancada, ou seja, o PMDB.

Sobre a indicação para as comissões e subcomissões, Lima (2009) afirma que ela não ocorreu igualmente entre as legendas, já que nos partidos de esquerda, nas bancadas menores, ou como maior homogeneidade político-ideológica, as indicações eram realizadas a partir de discussões e debates internos entre os membros do partido. Uma postura diferenciada foi adotada pelas duas maiores bancadas, PMDB e PFL, ao realizarem negociações paralelas com os demais partidos para negociar os cargos.

Desse modo, a força representativa do PMDB na ANC, bem como as negociações realizadas com os outros partidos, conforme com Coelho (2009), permitiu

que o partido em questão assumisse as relatorias conforme suas conveniências e, igualmente, distribuísse as presidências entre o PFL e o PDS.

Os acordos realizados entre os partidos foram criticados tanto à esquerda quanto à direita. Embora as reações contrárias não tenham sido expressivas, elas manifestavam o descontentamento com os arranjos realizados para definição dos cargos das comissões. Essa questão se explicita na fala de Aldo Arantes do PC do B-GO, ao declarar que

O meu partido, Sr. Presidente, o Partido Comunista do Brasil, na verdade, participou de uma conversação com o líder do PMDB, mas não teve nenhum poder de decisão e não participou de decisões esdrúxulas, na nossa opinião, como foi a decisão que resultou em colocar na mão do ex-ministro da Fazenda, o Sr. Delfim Neto, um homem ligado claramente aos grupos estrangeiros, colocar esse homem na presidência da subcomissão que irá tratar da questão do direito de propriedade, da questão do capital estrangeiro, do problema do subsolo. O resultado dessas negociações que colocaram o Sr. Jarbas Passarinho, militar comprometido com a ditadura militar, na presidência da comissão que irá tratar da questão do papel das Forças Armadas [...] (DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1987, p. 169).

Lima (2009) afirma que, embora as lideranças do PMDB tenham, frequentemente, negado a realização de acordos com outros partidos para a formação de chapas oficiais que concorreriam aos cargos de presidente e relator nas comissões e subcomissões, o resultado dessas escolhas reafirmam a preferência desses postos pelos diferentes grupos partidários. Essa disputa ocorria devido a esses cargos possibilitarem o controle da formulação jurídica do conteúdo das comissões e subcomissões, uma vez que

[...] os presidentes das comissões e subcomissões dispunham, no mínimo, de razoável poder de influência e de decisão, em especial sobre as questões de interpretação regimental, pela qual poderiam alterar o rumo das decisões, ou, no mínimo, procrastinar ou postergar os processos de decisão (LIMA, 2009, p. 149).

Assim, com esses acordos, o PMDB, PFL e o PDS assumiram postos importantes em comissões e subcomissões consideradas relevantes, como no exemplo a seguir.

Na Subcomissão de Tributos, Participação e Distribuição das Receitas, a disputa para presidente teve o seguinte resultado: Carlos Virgílio (PDS-CE), candidato do acordo, dez votos. Na Subcomissão do Sistema Financeiro, a vitória do candidato do acordo foi folgada: Cid Saboia de Carvalho (PMDB-

CE) treze votos contra quatro votos de Adroaldo Streck (PDT-RS). Na Subcomissão de Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária, para presidente, Edilson Lobão (PFL-MA), candidato oficial, teve doze votos, contra onze de Alysson Paulinelli (PFL-MG), candidato alternativo, mas identificado com a UDR; para 1º vice-presidente, Rachid Saldanha Derzi (PMDB-RS), candidato do acordo, teve onze votos, contra dez de Rosa Prata (PMDB-MG), candidata alternativa, abertamente pró-UDR. Na Subcomissão dos Direitos dos Trabalhadores e Servidores Públicos, Geraldo Campos (PMDB-DF), candidato oficial, teve onze votos. Na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência de Tecnologia e da Educação, Marcondes Gadelha (PFL-PB), candidato oficial a presidente, teve uma vitória folgada, com cinquenta votos, contra nove de Mendes Ribeiro (PMDB-RS), candidato anti-acordo. Por último, na Subcomissão de Ciência Tecnologia e da Comunicação, para 2º vice-presidente, José Carlos Martinez (PMDB-PR), candidato oficial, obteve nove votos, contra sete de Aloísio Vasconcelos (PMDB-MG) (LIMA, 2009, p. 333-334).

A composição acima descrita aponta o fortalecimento das alianças entre a direita no contexto da constituinte. Contudo, a pressão popular sobre o congresso constituinte foi a responsável em garantir ainda o espaço de disputa nos debates. É importante destacar também que, mesmo diante das articulações realizadas pela direita, o fato de cada comissão e subcomissão ter autonomia para produzir e aprovar os seus regulamentos viabilizou a elaboração de propostas em contraposição ao bloco partidário majoritário na ANC.

De acordo com Coelho (2009), para o desenvolvimento dos trabalhos constituintes, as subcomissões, seguindo as normas estabelecidas pelos Regimentos internos da Câmara e do Senado Federal, realizaram audiências públicas com representantes de organizações sociais, entre elas: a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Confederação Nacional da Indústria (CNI); Central dos Trabalhadores (CUT); Central Geral dos Trabalhadores (CGT); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Ordem dos Ministros Evangélicos (OME), além de representantes das três esferas do executivo.

Ainda conforme o mesmo autor, diversos segmentos sociais foram também representados, como os movimentos indígenas, negros, homossexuais, feministas e as empregadas domésticas. A presença desses grupos, em nosso entendimento, manifestou a preocupação de uma parcela de integrantes da constituinte com o reconhecimento de direitos básicos para uma parcela da população sem garantias trabalhistas. Como exemplo, destacamos a mão-de-obra doméstica sempre apontada, pela literatura da área,

como um trabalho com vestígios das práticas de escravização anteriormente vigentes no Brasil.

Barbosa (2016) ressalta que o modelo adotado para elaboração da constituição rompia com as práticas anteriores da história constitucional brasileira, dado que houve a preocupação e o esforço do diálogo entre os constituintes e a população, sendo, as comissões e subcomissões, o espaço de apresentação de propostas aos deputados, além de ser o *locus* mais efetivo de participação e interferência da sociedade.

Nessa fase, a participação popular nas audiências públicas se efetivou pela presença das entidades e/ou segmentos sociais que tinham a função de propor e reivindicar o atendimento de suas proposições. Somente após esse período, o relator apresentaria o esboço do anteprojeto que seria discutido com os demais integrantes da comissão ou subcomissão. Assim, “[...] após os debates e devidos ajustes e acordos de bastidores, o relatório e substitutivo final iam à votação” (LIMA, 2009, p. 154).

As relatorias das comissões e subcomissões, mesmo enquanto campos de batalha, ensejaram o avanço de agendas opostas às dos grupos majoritários, especialmente, consoante Coelho (2009), na Comissão de Sistematização. É a partir desse momento que o PMDB e o PFL, aliados a parlamentares conservadores do PDS, PTB, PL e PDC, formaram o Centrão (Centro Democrático).

O Centrão, enquanto um bloco suprapartidário, foi responsável por uma modificação substancial nos encaminhamentos da Constituinte, ao vencer a proposta de alteração do Regimento Interno da Assembleia Constituinte. Com a nova redação do requerimento em questão, a aprovação das propostas esteve condicionada à presença da maioria dos integrantes da ANC no plenário.

Como já descrito anteriormente, na primeira fase, foram realizados os trabalhos das comissões temáticas e subcomissões, cujas sugestões apresentadas nas audiências públicas, pela sociedade e pelos constituintes, originavam os relatórios encaminhados à Comissão de Sistematização. Nessa segunda fase, a comissão organizava as propostas e elaborava o anteprojeto de Constituição, o qual, na terceira e última etapa, era discutido em plenário.

O Regimento da Constituinte previa, à Comissão de Sistematização, a organização e compatibilização dos relatórios recebidos das comissões e suas respectivas subcomissões. Outro aspecto que fortalecia as ações da comissão era a impossibilidade de que

[...] as emendas oferecidas em Plenário ao projeto de Constituição não poderiam propor a substituição integral do projeto e deveriam se limitar a único dispositivo ou a dispositivos correlatos. Além disso, a rejeição de dispositivos constantes do projeto de Constituição preparado pela Comissão de Sistematização exigiria o apoio de 280 constituintes em votação nominal (BARBOSA, 2016, p. 222).

A Comissão de Sistematização era uma fase fundamental do processo de elaboração da Constituição, pois as discussões em plenário eram decorrentes do resultado por ela produzido. No entanto, o desenvolvimento de seus trabalhos apontava, na perspectiva de Barbosa (2016), para a elaboração de um projeto de Constituição que se contrapunha à maioria da plenária constituinte, dado que as propostas atendiam visivelmente aos interesses dos trabalhadores.

Para Rocha (2013), as divergências quanto ao Regimento da Constituinte iniciaram-se ainda durante as discussões sobre o *quorum* de deliberações, pois, para o PFL, este deveria ocorrer por maioria absoluta de toda a ANC e, para as lideranças do PMDB, bastaria a maioria simples dos presentes na votação. Essa discordância aliada à correlação de forças que se explicitaram diante do conteúdo do Projeto 'A' de Constituição aprovado pela Comissão de Sistematização foi o estopim para o pedido de mudança do regimento.

De acordo com o Rocha (2013), a preocupação dos grupos conservadores era quanto ao conteúdo que seguiria para a votação em plenário, pois o documento apresentava a vitória de diversas propostas favoráveis aos direitos trabalhistas, como por exemplo: estabilidade no emprego a partir de noventa dias de contratação; direito de greve, inclusive para os servidores públicos; possibilidade de desapropriação de terras para reforma agrária; restrição ao capital estrangeiro e o fortalecimento dos monopólios estatais, entre outras medidas.

Barbosa (2016) corrobora o entendimento anterior de que a formação do Centrão foi a expressão da resistência das alas conservadoras do Congresso Nacional, diante do

crescimento das propostas ligadas aos interesses da classe trabalhadora. O referido bloco partidário, ao perceber o processo de fortalecimento das pautas dos trabalhadores nas três fases da construção da proposta de constituição – as Comissões Temáticas e Subcomissões, a Comissão de Sistematização e as plenárias –, reagiu, exigindo que as aprovações ocorressem a partir do voto da maioria dos constituintes e não apenas dos presentes na votação.

A alegação do Centrão para a revisão do Regimento era de que precisavam conter “a tirania da Comissão de Sistematização” (DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1987, p. 5744). No entanto, de acordo com Barbosa (2016), esse discurso ocultava os reais interesses do grupo, visto que desejavam, de fato, a criação de propostas alternativas àquelas apresentadas no Projeto de Constituição, bem como de reverter a prioridade de votação em Plenário da proposta da Comissão de Sistematização, permitindo, assim, “[...] que dispositivos sem nenhuma referência ao processo desenvolvido nas subcomissões e comissões temáticas fossem ao Plenário” (BARBOSA, 2016, p. 226).

Sallum Jr. (2015) ressalta que o bloco partidário supracitado cumpriu ainda, com o apoio do governo Sarney, o papel de conter o avanço das propostas dos grupos de esquerda na Constituinte, a partir do momento em que cria procedimentos que fazem com que os textos apresentados no Plenário da Constituinte precisem, para que a aprovação ocorra, ter apoio da maioria absoluta. Essa alteração resultou também, ainda conforme o mesmo autor, na polarização entre o grupo da Comissão de Sistematização e o referido bloco partidário, bem como entre a esquerda e a direita, sendo essa já existente por questões ideológicas.

A compreensão sobre o Centrão é fundamental para o entendimento do perfil dos parlamentares integrantes do Congresso Nacional. Marcelino et al (2009) categorizam os constituintes, após a formação do Centrão, em quatro grupos principais. O primeiro era composto pelos peemedebistas não pertencentes ao Centrão, no qual para os autores estava a ala mais “à esquerda” do partido. O segundo era formado pelos constituintes de esquerda, em que se encontravam os parlamentares do PT, PDT, PSB e PC do B. O terceiro formado pelos políticos de direita que formalmente não integravam o Centrão, mas que pertenciam ao PFL, PDS, PTB e o PL. Por fim, os integrantes do



Centrão, os quais eram oriundos da ala conservadora desse último grupo de parlamentares.

O bloco suprapartidário denominado de Centrão, de acordo com Lima (2009), surgiu de uma articulação à direita e era composto, inicialmente, por 319 congressistas de diversos partidos que assinaram o manifesto e o projeto de resolução proposto pelo deputado Cardoso Alves (PMDB-SP), que propôs a alteração do Regimento Interno da Constituinte. O grupo oficialmente tinha a seguinte composição: “[...] 140 congressistas do PMDB, 117 do PFL, 29 do PDS, 16 do PTB, 6 do PL, 5 do PDC, 5 do PDT e 1 do PMB” (LIMA, 2009, p. 274). É importante frisar que, conforme o autor, o referido grupo não manteve o mesmo número de integrantes ao longo da ANC, pois seis (06) parlamentares participaram apenas como signatários do referido manifesto e, portanto, ao final, 313 constituintes foram reconhecidos como integrantes do Centrão.

Quanto à caracterização do Centrão, Marcelino et al (2009) afirmam que os 313 membros do referido grupo suprapartidário seguem o padrão de composição geral da ANC, ou seja, são homens na sua maioria, com ensino superior completo e na faixa etária entre 35 e 45 anos, conforme demonstra a Tabela 1 sobre o perfil dos constituintes da ANC.

**Tabela 1:** Perfil dos constituintes (nº e %)

Sexo	Centrão		Esquerda		Direita- Não-centrão		PMDB Não- Centrão		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Masculino	304	97,1	48	87,3	32	91,4	180	97,8	564	96,1
Feminino	9	2,9	7	12,7	3	8,6	4	2,2	23	3,9
Total	313	100	55	100	35	100	184	100	587	100
Faixa Etária	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Menos de 35	17	5,4	3	5,5	1	2,9	19	10,9	40	6,8
Entre 35 e 45	76	24,3	23	41,8	11	31,4	53	28,8	163	27,8
Entre 45 e 55	120	38,3	18	32,7	12	34,3	61	33,2	211	35,9
Mais de 55	90	28,8	11	20,0	11	31,4	43	23,4	155	26,4
S/I	10	3,2	0	0,0	0	0,0	8	4,3	18	3,1
Total	313	100	55	100	35	100	184	100	587	100

Fonte: (FHEISCHER, 1988)

Os percentuais apresentados na tabela 1 nos permitem afirmar que o perfil dos constituintes de 1987 sinalizava a persistência de uma sociedade que compreendia a política como um universo masculino e de homens maduros, bem como demonstrando a ausência de sujeitos sociais importantes na vida brasileira, no caso as mulheres e os jovens do país. Esse perfil, em nossa compreensão, reafirma o entendimento de que as reformas eleitorais foram ações casuísticas e que não possibilitaram uma diversidade de sujeitos sociais na ANC.

Ainda sobre o perfil dos constituintes, a escolaridade e a composição profissional são aspectos distintivos entre os parlamentares, conforme demonstrado nas tabelas 2 e 3.

Quanto à escolaridade dos constituintes, apresentada na tabela 2, consideramos relevante destacar as diferenças de acesso à educação existentes entre os constituintes na ANC a partir dos percentuais de parlamentares com ensino superior completo e os que não concluíram a educação básica. Sobre essa questão, os dados sinalizam que o primeiro grupo predominava na ANC, com percentual total de 89,8% dos parlamentares. Já o segundo era representando por 2,9% dos parlamentares e predominavam nos partidos de esquerda, onde compunham 1% do grupo em questão. Esse dado aponta o diminuto espaço ocupado pelas camadas menos escolarizadas no parlamento brasileiro, as quais, tradicionalmente, são oriundas das classes trabalhadoras.

**Tabela 2** - Escolaridade dos Constituintes – 1987/1988 (nº e %)

Escolaridade	Centrão		PMDB Não- Centrão		Direita- Não-centrão		Esquerda		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Superior	282	90,1	164	89,2	31	88,6	50	90,0	527	89,8
Superior Incompleto	0	0,0	2	1,1	0	0,0	0	0,0	2	0,3
Secundário	9	2,9	3	1,6	1	2,9	4	7,3	17	2,9
Primário	0	0,0	1	0,5	1	2,9	3	1,0	5	0,9
Sem informação	19	6,1	14	7,6	2	5,7	1	1,8	36	6,1

**Fonte:** (FHEISCHER, 1988)

A profissão também é um elemento essencial para compreendermos o perfil dos constituintes e o jogo de forças políticas presentes na ANC, visto que os empresários urbanos e rurais, representados por 31,9%, eram a maioria dos parlamentares e constituíam 41,2% do Centrão. Já na direita não-Centrão e no PMDB não-Centrão, eram 31,4% e 21,7%, respectivamente. No bloco dos partidos de esquerda, correspondiam a 12,7%.

Quanto aos profissionais liberais tradicionais (médicos, advogados e engenheiros, na sua maioria), os percentuais foram proporcionais e representados por 18,1% do total dos parlamentares. Essa proporcionalidade também foi mantida entre os diferentes blocos partidários, com 18,2% tanto no Centrão quanto na esquerda, e 18,5% no PMDB Não-Centrão. A direita Não-Centrão apresentou uma discreta variação percentual de 14,3% dos parlamentares compondo o referido segmento profissional.

Já o setor público e os professores foram os que apresentaram a maior variação percentual no perfil profissional, visto que, no cômputo geral, eram representados por esta ordem: 21,1% e 20,8% do total de constituintes.

Quanto à distribuição do setor público, os percentuais foram os seguintes entre os blocos partidários: 16,6% no Centrão; 25,7% na direita Não-Centrão; 28,3% no PMDB Não-Centrão e 11% na esquerda. Já os professores eram o perfil profissional mais expressivo nos partidos de esquerda com 32,7% de parlamentares no bloco político em questão. Nos demais grupos, eles constituíam 25,7% na direita Não-Centrão; 21,7% no PMDB Não-Centrão; e 17,6% do Centrão.

As demais identificações profissionais, tais como trabalhadores manuais, grupos religiosos evangélicos, outras profissões e até mesmo as atividades não identificadas, juntas, não somavam 1,2% dos constituintes da ANC, conforme demonstrado na tabela 3.

**Tabela 3** - Profissões dos Constituintes – 1987/1988 (nº e %)

Profissões	Centrão		Direita Não- Centrão		PMDB Não-Centrão		Esquerda		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Empresários Urbanos e rurais	129	41,2	11	31,4	40	21,7	7	12,7	187	31,9
Professores	55	17,6	9	25,7	40	21,7	18	32,7	122	20,8
Profissões Liberais tradicionais	57	18,2	5	14,3	34	18,5	10	18,2	106	18,1
Setor Público	52	16,6	9	25,7	52	28,3	11	20,0	124	21,1
Pastor	2	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,3
Trabalhador Manual	0	0,0	0	0,0	1	0,5	3	5,5	4	0,7
Outras Profissões	8	2,6	1	2,9	9	4,9	6	10,9	24	4,1
Sem identificação	10	3,2	0	0,0	0,0	8	0	0,0	18	3,1

Fonte: (FHEISCHER, 1988)

É importante ressaltar que o perfil dos constituintes sinaliza a presença das forças políticas ligadas aos setores econômicos, bem como a representatividade do latifúndio no parlamento brasileiro. Essas questões nos permitem afirmar que as pautas voltadas aos interesses dos trabalhadores encontrariam fortes resistências nas votações ligadas aos seus interesses, visto que os partidos de esquerda possuíam ainda fraca representatividade. No entanto, considerando-se, como apontado por Mainwaring (2001), que a esquerda brasileira durante a ANC, diferentemente dos demais partidos, apresentava uma expressiva fidelidade partidária, e que o Centrão cumpria o papel de representante das elites econômicas urbanas e rurais, podemos supor que os demais partidos de direita e centro eram os alvos preferenciais das pressões populares e dos *lobbies* de diversos segmentos sociais.

Em relação à especificidade da composição do Centrão, dois aspectos importantes destacam-se à compreensão da Constituinte 1987, quais sejam, a trajetória política dos integrantes do referido bloco partidário e o comportamento dos seus constituintes durante as votações. No primeiro, Marcelino et al (2009) ressaltam que 88,8% dos 313 integrantes do referido grupo eram oriundos do bipartidarismo vigente no período ditatorial pós-1964, sendo 57,8% originários da ARENA/PDS e 31% do MDB/PMDB.

De acordo com a avaliação do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP) (1988), o Centrão, no que se refere às votações ligadas aos direitos trabalhistas, foi o grupo que apresentou postura mais desfavorável aos interesses dos trabalhadores, visto que 92% votaram contra a estabilidade no emprego; 87,2% contra a jornada de 40 horas semanais; 67,1% não apoiaram o turno de 6 horas diárias; 94,2% discordaram da formação das comissões de fábricas; 76% recusaram o direito de greve ao servidor público; 63,3% não apoiaram o direito ao aviso prévio de 30 dias.

O comportamento do Centrão nas votações referentes aos interesses dos trabalhadores corrobora a tese de que o grupo tinha como objetivo conter ou até mesmo eliminar os avanços sociais, favoráveis especialmente aos trabalhadores, no texto constitucional. Lima (2009, p. 275) ressalta que, para o referido bloco partidário, não bastavam as vitórias na Comissão da Ordem econômica, “[...] era necessário liquidar a estabilidade no emprego, a jornada de trabalho de quarenta horas, a nacionalização da distribuição do petróleo, etc”. Desse modo, o grupo realizou

[...] a defesa de um liberalismo econômico que, além de contrariar o nacionalismo, era socialmente conservador, procurando evitar restrições ao direito de propriedade, ao direito patronal de gerenciar a força de trabalho, o reconhecimento de novos direitos dos trabalhadores, e a criação de regras para protegê-los ao modo dos países social-democratas (SALLUM JR., 2013, p. 58).

De acordo com as informações do DIAP (1988), que identificou os integrantes do Centrão, a representatividade do referido grupo foi significativa na 8ª Comissão da ANC que tratava das temáticas da Família, Educação, Cultura e Esportes, Ciência e Tecnologia e Comunicação, a qual contava com trinta e quatro (34) parlamentares defensores de suas propostas. No caso específico da referida comissão, os partidos que compunham o referido bloco partidário tiveram a seguinte representação: quatorze (14) integrantes do PFL; doze (12) parlamentares do PMDB; quatro (04) constituintes pertencentes ao PDS; três (03) do PTB; e um (01) do PL.

A Comissão de Educação era formada por 65 constituintes, com trinta e quatro (34) representantes do PMDB, sendo dezesseis (16) parlamentares com 1º mandato. Do restante da legenda, treze (13) iniciaram a carreira política na ARENA ou PDS. A bancada do PFL, na 8ª Comissão, era composta por dezesseis (16) membros, dos quais apenas três (03) estavam no 1º mandato federal. Dos outros treze (13) integrantes do

partido, na referida comissão, onze (11) pertenceram à legenda partidária de apoio ao regime ditatorial de 1964.

Em virtude da migração partidária, o PDS possuía apenas quatro (04) parlamentares na Comissão de Educação, sendo dois (02) políticos de carreira, iniciados na própria legenda, e dois (02) de 1º mandato. O PTB também possuía composição semelhante, com três (03) representantes, tendo dois (02) iniciando a vida política federal e um (01) ex-político da ARENA. Outro partido integrante da legenda apoiadora do regime autoritário foi o PL, com apenas um parlamentar. Os demais partidos foram formados por parlamentares de 1º mandato, sendo três (03) do PDT; dois (02) do PT e um (01) do PDC.

Dentre os integrantes da 8ª Comissão da ANC, apenas onze (11) defendiam a exclusividade dos recursos financeiros do Estado às escolas públicas, sendo esse grupo representado por dois (02) parlamentares do PT, três (03) do PDT e seis (06) do PMDB. Essa composição, em nosso entendimento, evidencia as dificuldades quanto à defesa dos interesses da educação pública, e demonstram a força dos grupos ligados ao passado autoritário de 1964.

O comportamento do Centrão na Constituinte demonstra também uma explícita divisão interna nos partidos integrantes do referido bloco político, sendo necessário compreender a influência da origem partidária dos constituintes em questão, uma vez que “[...] o fato de um deputado ter sido filiado à ARENA ou ao MDB constitui-se em um forte indicador do comportamento do mesmo nas votações em plenárias analisadas” (MADEIRA, 2006, p. 100).

Assim, a migração partidária realizada pelos integrantes do Centrão não rompeu com a orientação ideológica da qual partilhavam durante a vigência do bipartidarismo instituído pelo regime ditatorial de 1964. Sobre essa questão, o autor frisa que,

Na medida em que os ex-arenistas mantinham um comportamento que mais se assemelhava ao seu antigo partido do que à posição majoritária nos seus partidos de então, isto é, na medida em que embora distribuídos em vários partidos, os ex-arenistas mantêm-se coesos ideologicamente (é o caso principalmente no PMDB e do PDT), constata-se que a ‘diáspora arenista’ acentuou a dificuldade destes partidos em cristalizar identidades próprias (MADEIRA, 2006, p. 102).

As dificuldades referentes à formação de unidade no PMDB são, ainda conforme o mesmo autor, decorrentes também do processo de arenização vivenciado pelo partido no começo da década de 1980, transformando-o na legenda mais heterogênea, pois “[...] a coexistência de ex-arenistas e ex-emedebistas contribui para a diminuição do grau de homogeneidade dado que esses grupos tendem a seguir o padrão de votação de suas antigas legendas” (MADEIRA, 2006, p. 105).

A presença de parlamentares com trajetória política vinculada à ARENA ou ao PDS também esteve presente nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A persistência desses grupos partidários pode ser constatada na relação de políticos que participaram das reuniões realizadas pela Câmara Federal para discutir suas propostas para a elaboração da LDB.

Na fase de discussão da LDB, ainda na Câmara dos Deputados, embora o número de parlamentares tenha sido inferior ao período da ANC, o Centrão novamente esteve presente nos debates, assim como os grupos de direita sem vinculação como o bloco partidário e os representantes de esquerda. No caso da educação profissional, eram seis (06) os parlamentares presentes nas reuniões, sendo que cinco (05) iniciaram a carreira política na ARENA ou PDS e um era integrante do PTB e com 1º mandato federal; de acordo com o DIAP (1988), este se alinhou ideologicamente às propostas do referido bloco partidário.

Quanto aos integrantes da esquerda foram representados por dois parlamentares: deputado Florestan Fernandes (PT) e a deputada Lídice da Mata (PC do B) que defenderam tanto a educação pública quanto combateram as propostas de formação profissional desvinculadas da educação básica.

O terceiro grupo foi representado por 04 (quatro) parlamentares oriundos do PMDB e que, de acordo com o DIAP (1988), mostravam-se favoráveis aos interesses dos movimentos sociais desde a ANC.

É importante destacar que o PMDB não foi a única legenda partidária a vivenciar o processo de arenização. Para Roma (2002), embora o PSDB, amiúde, declare que tenha surgido após divergências internas no partido, em especial em relação

à atuação do Centrão na Constituinte, a nova legenda, posteriormente, viveu o mesmo processo a partir das alianças com o PFL no começo da década de 1990.

Para o autor, ainda que o PSDB se autodenominasse a ala mais progressista e à esquerda do PMDB, sua trajetória não rompia com o bloco partidário anterior além do que “[...] diferentemente dos partidos social-democratas clássicos europeus que se originaram articulados às massas trabalhadoras e aos sindicatos, o PSDB teve uma origem exclusivamente parlamentar” (ROMA, 2002, p. 72).

Os integrantes do PSDB apontam como causas para o rompimento com o PMDB as questões referentes ao sistema de governo – presidencialismo *versus* parlamentarismo – e a duração do mandato do presidente José Sarney, de quatro para cinco anos. No entanto, para o mesmo autor, a cisão no partido não foi decorrente de questões ideológicas, como argumentavam os parlamentares, pois

[...] as alianças com a direita e ao casuísmo da prorrogação do mandato presidencial, revelaram-se, ao longo do tempo, inconsistentes, visto que o próprio PSDB adotou tais estratégias de ação pouco tempo depois de sua fundação (ROMA, 2002, p. 73).

Para o autor supracitado, a origem do PSDB revela muito mais uma estratégia da liderança do partido para sobreviver na arena legislativa. Essa preocupação ampliou-se diante da ausência dos principais fundadores do partido no executivo federal e as suas limitadas chances de ocupação de pastas ministeriais. Outra inquietação do grupo era a eleição presidencial de 1989, visto que as lideranças do PSDB percebiam serem restritas as suas possibilidades de concorrência, na referida disputa eleitoral, enquanto permanecessem no PMDB.

Lima (2009) afirma que o divisor de águas para o surgimento do PSDB não foram as divergências de uma parcela do PMDB com as alianças realizadas pelo partido com o PFL durante a constituinte. Para o autor, a cisão foi uma estratégia política dos psdebistas para conquistar o segmento eleitoral descontente com o governo Sarney, pois esse procedimento facilitaria que o grupo disputasse as eleições presidenciais de 1989 como uma legenda de centro, posição essa sempre ocupada pelo PMDB e, por essa razão,



A origem do PSDB pode ser explicada com maior consistência por sua orientação mais pragmático-eleitoral do que ideológica. Tratou-se da cisão de um grupo de deputados federais e senadores que acreditavam somente ter possibilidade de conquistar cargos no governo federal, principalmente a presidência da República, aproveitando-se do capital político acumulado pelo e no PMDB, mas por meio de outro partido (ROMA, 2002, p. 74).

Diante do exposto, ressaltamos que as disputas partidárias, em especial a atuação das forças conservadoras brasileiras, a partir do Centrão, não garantiram a exclusão total das demandas dos trabalhadores no texto constitucional, visto que

A Constituição não obedeceu à sua orientação porque os moderados do grupo não deram, depois, maioria absoluta para as emendas específicas que ele apresentou. Mas essas defecções não levaram ao domínio da centro-esquerda e da esquerda sobre a Assembleia Constituinte (SALLUM JR., 2015, p. 34).

Na perspectiva do autor, mesmo diante do estabelecimento de compromissos entre os diferentes grupos surgidos na Constituinte, as polarizações políticas não foram superadas. Entre as mudanças surgidas no país com a nova carta constitucional, destaca-se, como um dos traços mais marcantes, a ampliação da cidadania.

Para Sallum Jr. (2015), ainda que a estrutura econômica não tenha sido alterada, os brasileiros puderam, a partir de 1988, exigir o cumprimento de garantias constitucionais, como por exemplo, o direito à saúde, à educação, proteção à infância e à maternidade, à previdência social e assistência aos desprovidos de recursos financeiros. Como se pode ver, os grupos conservadores não conseguiram impedir o estabelecimento de um Estado de direito.

De acordo com o autor, embora as conquistas políticas reafirmassem e aperfeiçoassem a democracia representativa, os direitos políticos, entre eles os direitos ao voto, à representação sindical, à liberdade de expressão, entre outros, foram significativos naquele momento. Ainda que a democracia participativa não fosse o modelo predominante, a inclusão na Carta Constitucional de dispositivos legais capazes de garantir a participação popular direta, como por exemplo, o plebiscito e o referendo popular, pode, também, ser apontados como conquistas relevantes.

As garantias legais que representam conquistas para os trabalhadores, em nosso entendimento, demonstram que a Constituição de 1988 foi de fato um documento avançado para o contexto brasileiro da época. No entanto, Sallum Jr (2015) adverte que

as conquistas se mostraram limitadas diante das demandas dos movimentos sociais dos anos de 1970, tais como a permanência do uso dos recursos públicos como meio de financiamento do setor privado educativo.

Em nosso entendimento, a constituinte de 1987 expressou o jogo das forças políticas em disputa no contexto da redemocratização, pois, de um lado, encontravam-se os movimentos sociais, reivindicando a construção de um Estado de direito mediante a garantia de acesso à riqueza produzida coletivamente, e, do lado oposto, os representantes dos grupos ligados ao período ditatorial, que desejavam impedir mudanças significativas na sociedade.

Para Benevides (2002), os protestos bem com a mobilização popular em torno da Constituinte foram o resultado do acúmulo das lutas sociais do final dos anos de 1970, tais como as greves, as campanhas em defesa da anistia, dos movimentos populares que reivindicavam acesso à escola, saneamento, transporte, reforma agrária, moradia e outros direitos. No entanto, Michiles et al (1989) afirmam que a participação dos movimentos sociais na Constituinte não ocorreu de modo uniforme, isto porque as demandas sociais e os interesses eram diversificados. Assim, os comícios e as caravanas foram as manifestações mais utilizadas ao longo da ANC como estratégia popular de participação e de pressão dos parlamentares.

Na perspectiva dos autores, as emendas populares foram basicamente apresentadas por cinco (05) segmentos sociais: o religioso; o patronal; o empresarial rural; o sindical; o estudantil. Consoante Michiles et al (1989), o segmento religioso apresentou um desempenho significativo na defesa de suas propostas ao obter um total de mais de quinhentas mil assinaturas para sete emendas apresentadas pelo referido grupo.

O setor sindical, conforme os autores supracitados, apresentou sessenta e duas emendas, e obteve o seguinte total: quarenta e duas (42) propostas alcançaram o total de trinta mil assinaturas; outras quatro (04) emendas conseguiram mais de quinhentas mil assinaturas, e outras dezoitos (18) não tiveram um apoio expressivo.

Já das cinco (05) emendas propostas pelo segmento estudantil, apenas uma (01), referente à gratuidade dos estabelecimentos de ensino público, obteve mais de cem mil assinaturas. Sobre essa questão, em nossa compreensão, é necessário lembrar que os estudantes foram vítimas da forte repressão instituída durante todo o período ditatorial e que, por essa razão, o referido grupo encontrava-se durante a ANC vivendo um processo de reorganização de suas bases políticas.

Quanto aos segmentos patronal e empresarial rural, os autores destacam que o grupo se organizou para se contrapor as propostas em defesa da reforma agrária. Em nosso entendimento, essa atuação demonstra a persistência dos grupos conservadores diante das propostas de socialização da terra e da produção agrícola no país. Desse modo, a Sociedade Rural Brasileira, ao apresentar uma emenda com 43.275 assinaturas favoráveis à sua proposição de reforma agrária, expressa o poder de articulação de dois segmentos, no caso o empresarial rural e o patronal, em defesa da propriedade privada da terra. Ainda que possamos considerar o total de assinaturas acima destacadas como inexpressivo, é necessário lembrar que uma parcela significativa dos constituintes integrantes da ANC eram representantes das elites econômicas urbanas e rurais do país, que se articularam e constituíram o Centrão, bloco de parlamentares que atuou na Constituinte como representantes das elites conservadoras do país.

Na compreensão de Barbosa (2016), na constituinte, as demandas apresentadas exigiam transformações no modelo de Estado. Desse modo, tínhamos defensores de modelos societários distintos, ou seja, críticos do capitalismo e seus defensores. O primeiro grupo propunha a criação de estruturas que superassem as relações capitalistas. Já o segundo se dividia entre os outros que aceitavam a presença do Estado no desenvolvimento de políticas sociais e a vertente neoliberal, que advogava a reforma administrativa a partir, principalmente, das privatizações.

Assim, durante a Constituinte, a questão do Estado se manteve, basicamente, dialogando com “[...] a dissolução do Estado Social, que pôde ser percebida sob vários ângulos: a eclosão dos debates sobre a reforma do Estado impulsionados pela alternativa neoliberal thatcherista e seus opositores de diversos vieses” (BARBOSA, 2016, p. 241). Desse modo, a Constituinte representou a luta de duas forças políticas, durante a qual a defesa da ampliação dos direitos sociais teve que

[...] disputar espaço com mentalidades preexistentes, em confronto com as quais ela se constituiu. Mentalidades que, muitas vezes, ainda se mostravam vivas e presentes no cotidiano das instituições democráticas (BARBOSA, 2016, p. 242).

É importante ressaltar que a organização popular durante a ANC assumiu papel relevante para que a mudança constitucional não se restringisse aos círculos institucionais das duas casas legislativas, e, dessa forma, as pautas voltadas aos interesses da classe trabalhadora foram representadas nos debates realizados. Entretanto, convém lembrar que esse exercício democrático de participação popular ocorreu concomitantemente à organização política dos grupos tradicionalmente dominantes da sociedade brasileira, os quais buscaram, novamente, conter o avanço das proposições favoráveis ao fortalecimento da educação pública, gratuita, universal e laica, como procuraremos demonstrar nas reflexões apresentadas no capítulo a seguir.

### **CAPÍTULO 3 - AS CONFERÊNCIAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO, A CONSTITUINTE E A LDB: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA EM CONSTRUÇÃO**

O presente capítulo tem como ponto de partida os debates promovidos nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE's), realizadas no final dos anos de 1980 e meados da década de 1990. As referidas conferências são importantes para a história da educação brasileira contemporânea por debaterem o cenário educativo e apresentarem as propostas das entidades acadêmicas, assim como de outros segmentos sociais, para a fase de redemocratização. Em um desses encontros, se originou a Carta de Goiânia, documento referência das propostas das entidades acadêmicas para as audiências públicas na Constituinte e na LDB.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos as Conferências Brasileiras de Educação e as reflexões realizadas acerca do objeto de estudo desta tese. Na segunda, tratamos da educação profissional na Subcomissão de Educação na Constituinte de 1987. A terceira aborda as audiências públicas realizadas durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), além dos dois projetos de lei referentes à sua construção. Por fim, na quarta seção, apresentamos as reflexões dos entrevistados acerca da organização legal da educação profissional após a aprovação da LDB.

#### **A educação profissional nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE's)**

A Conferência Brasileira de Educação (CBE) teve origem no contexto de efervescência da abertura política brasileira, e surgiu a partir da organização de diversas entidades acadêmicas, tais como: a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), que tinham como objetivo refletir coletivamente sobre a educação brasileira durante a redemocratização.

A I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980, teve como tema geral a política educacional, e realizou um diagnóstico da situação da educação brasileira. As demais reuniões seguiram a tendência de contraposição às

práticas educativas do período ditatorial, em defesa da participação da sociedade nos debates.

A preocupação de que os debates sobre a educação não estivessem desvinculados da realidade política do país se expressou no tema da II Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte (MG), no ano de 1982, sob a temática “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”.

No que se refere à III CBE, realizada em Niterói (RJ) no ano de 1984, ocorreu no contexto das eleições diretas para governadores e apresentou-se sob o título “Das críticas às propostas de ação”. Os debates da III CBE foram significativos por resgatarem as especificidades da educação dentro do contexto escolar, além de refletir sobre as contribuições da escola para a melhoria dos índices sociais.

Quanto à IV CBE, realizada em Goiânia (GO) em 1986, inseriu-se no contexto da mobilização para a discussão da nova constituição do país. O encontro contou com a presença de mais de 600 participantes de todos os estados brasileiros e teve como tema “Educação e a constituinte”. O grande marco dessa reunião foi a elaboração pelos educadores da Carta de Goiânia, a qual foi encaminhada aos constituintes. O documento continha as propostas de educação nacional defendidas pelos presentes no evento.

No que tange à V CBE, ocorrida em Brasília, no ano 1988, os debates expressaram uma nova etapa do processo democrático brasileiro a partir da discussão da organização legal da educação no país. Por essa razão, a Conferência teve como tema “A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o compromisso dos educadores”.

Ao longo de todas as CBE's, as temáticas referentes à educação profissional foram discutidas a partir de simpósios que ocorreram, na maioria das vezes, por meio de mesas redondas, seguidas de uma conferência. Em relação à educação profissional, os simpósios tinham os seguintes temas: “A política de educação profissional” e “Educação & Trabalho”; neles, discutiram-se as particularidades da formação profissional vigente no país, contando com reflexões e propostas tanto dos palestrantes quanto do público presente.

A educação profissional na I CBE foi discutida em um simpósio composto também por uma mesa redonda e uma conferência. A primeira, intitulada “Falência da profissionalização e agora, o que fazer?”, teve a participação dos professores Paulo Guaracy Silveira, do Centro João XXIII, Luiz Antônio Cunha, do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAN/FGV) e Mirian Jorge Warde, da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP). A segunda, realizada pela representante da Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de São Paulo, Marina Ribeiro Leite, teve como tema “O ensino de 2º grau profissionalizante”.

Na II CBE, as discussões se desenvolveram a partir de dois simpósios denominados “A profissionalização do ensino – críticas e propostas” e “Trabalho e Educação”. O primeiro, coordenado pelo professor Newton Bryan, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), teve como palestrantes os professores Carlos Roberto Jamil Cury, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Niuvenius Junqueira Paoli, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O segundo esteve sob a coordenação do professor Miguel Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nele, a temática foi desenvolvida pelos professores Gaudêncio Frigotto, da Universidade Federal Fluminense (UFF), e por Verônica de Araújo Campello.<sup>12</sup>

Quanto à III CBE, o simpósio sobre a temática da educação profissional seguiu o formato da I CBE, ou seja, mesa-redonda e conferência. Nesses debates, a problemática da cidadania foi inserida nas reflexões referentes à educação profissional a partir participação dos professores Carlos Roberto Jamil Cury, da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, Maria Umbelina Calafa Salgado, da Universidade de Brasília, e Mirian Jorge Warde, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, componentes da mesa-redonda que abordou a Escola, trabalho e cidadania. A conferência foi realizada pela professora da PUC de São Paulo, Maria Laura Barbosa Franco, e teve como tema: “A profissionalização do 2º grau e a cidadania”.

A partir da IV CBE, as reflexões sobre a educação profissional ocorreram apenas no simpósio “Educação e Trabalho”, composto por duas sessões. A primeira tratou da

---

<sup>12</sup> Sem identificação das credenciais da palestrante nos Anais do evento.

política de formação profissional e ficou sob a responsabilidade do professor Newton Bryan, da Universidade de Campinas, de Divonsir Gusso, do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, e do representante do SENAC/SP, Jarbas Novelino Barato. Já a segunda sessão, que recebeu o mesmo nome do simpósio, contou com a participação dos professores Gaudêncio Frigotto, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Carlos Minayo Gomes<sup>13</sup> e Paolo Nosella, da Universidade Federal de São Paulo (USP).

Na V CBE, as reflexões sobre o tema também ocorreram a partir do simpósio sobre Educação e Trabalho, que abordou diversos aspectos da educação profissional, tais como: as mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora; os impactos da revolução tecnológica e a qualificação dos trabalhadores; as transformações tecnológicas, o sindicato e a educação; as novas funções da educação no panorama internacional, além de reflexões sobre alternativas para o Ensino Médio.

A leitura atenta dos Anais das CBE's demonstra a ampliação do debate acerca da educação profissional ao longo dos anos do evento, visto que os temas abordados não mais se limitaram às críticas à experiência de profissionalização compulsória do 2º grau, instituída pela Lei 5692/71. As Conferências trataram a temática do trabalho e educação a partir do entendimento dos aspectos econômicos, políticos e pedagógicos presentes na formação para o trabalho, assim como dialogaram com experiências de formação profissional dos sindicatos.

Embora a organização das CBE's tenha surgido da ação de entidades acadêmicas, diversos foram os sujeitos sociais presentes nos encontros. Entre os participantes que abordaram a educação profissional, encontraram-se, além dos pesquisadores, representantes das secretarias estaduais de educação, dos sindicatos e do Sistema S.

Os participantes das CBE's tinham uma compreensão unânime de que a política de educação profissional do período ditatorial de 1964 foi ineficiente. Desse modo, na I CBE, as análises enfatizaram que a profissionalização proposta pela Lei 5692/71 não cumpriu os objetivos propostos, além de ter contribuído para a desorganização do 2º

---

<sup>13</sup> Não constam as credenciais do palestrante nos Anais do evento.



grau. O professor Luiz Antônio Cunha, ainda na mesma conferência, afirmou que tanto os trabalhadores quanto os estudantes encontravam-se insatisfeitos com essa etapa de escolarização e, por essa razão, era necessária uma análise dos aspectos quantitativos e qualitativos deste ensino para que seus objetivos pudessem ser definidos.

Diante da constatação da falência da profissionalização da Lei 5692/71, na perspectiva do professor acima destacado, era necessário o aprofundamento das discussões sobre o modelo de educação profissional almejado. Dessa forma, o pesquisador defendeu uma profunda reflexão sobre os rumos do 2º grau, afirmando que

Essas análises são necessárias, tendo em vista o grau de ensino sobre o qual elas incidem. Um grau de ensino que impõe dificuldades de definição, pois se encontra espremido entre um anterior que faz a maior e a mais fundamentação seleção e um seguinte que faz a definitiva seleção escolar (CUNHA, 1980, p. 5).

A preocupação quanto às questões acima não se fez presente na conferência sobre o 2º grau profissionalizante, realizada pela representante da Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de São Paulo, Marina Ribeiro Leite. Sua fala, embora ratificasse as críticas em relação à Lei 5692/71, se diferenciou da de outros palestrantes por sustentar-se na análise na Teoria do Capital Humano, com destaque para o entendimento dos problemas da profissionalização do 2º Grau como oriundos somente de questões de natureza técnica.

O diálogo da expositora, Marina Ribeiro Leite, com a teoria supracitada se evidencia, em parte, nos entraves que esta destacou na explanação sobre a política de reorganização do ensino de 2º grau no estado de São Paulo, ocorrida no final dos anos de 1970, por meio da

[...] distribuição percentual das matrículas da 2ª série do 2º Grau por setores econômicos, mais coerentes com a realidade paulistana, no que se refere à distribuição relativa da força de trabalho por setor da economia com maior concentração no setor secundário do que no terciário (LEITE, 1980, p. 4).

A perspectiva tecnocrática paulista conflitava em dois aspectos com a visão dos defensores da ampliação do setor público em educação. Primeiro, por vincular o desenvolvimento da educação profissional aos interesses do mercado. Segundo, por limitar a oferta de educação profissional a algumas poucas instituições escolares tecnologicamente equipadas, ficando, nessa questão, a implícita defesa da oferta da

educação profissional pelo Sistema S e uma crítica explícita à escola pública, num discurso construtor da ineficiência do setor público.

Diferentemente da experiência paulista, e partilhando de uma percepção crítica quanto ao trabalho e à educação na sociedade capitalista, a conferência “Algumas experiências de educação de trabalhadores em uma escola de sindicato”, realizada por Ana Lúcia Lopes, representante do Centro Educacional dos metalúrgicos de São Paulo, defendeu o desenvolvimento de uma educação mais participativa a partir de práticas pedagógicas voltadas à realidade do educando, ao destacar o seguinte: “Nossas experiências têm o objetivo de trabalhar cada disciplina, procurando interligá-las com as necessidades e interesses de alunos-trabalhadores” (LOPES, 1980, p. 6).

A experiência educativa sindical em questão significou, na I CBE, a voz da classe trabalhadora em defesa de uma educação para o trabalho, que representasse o rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais e fragmentadoras, por entender que

O estudo isolado da língua portuguesa, educação artística, matemática, ciências, história, geografia, etc., faz com que os conteúdos se tornem desinteressantes, forjando ‘o conhecimento em si’ sem nenhuma aplicabilidade, o que distancia os trabalhadores do espírito crítico e questionamento constante, embora permaneça a sede de entender melhor os fenômenos científicos e as relações sociais nos quais estão envolvidos (LOPES, 1980, p. 7) (grifos do autor).

As questões referentes ao papel dos componentes curriculares no processo de formação dos trabalhadores adquiriram expressividade a partir da II CBE diante das críticas à Lei 5692/71 e aos efeitos da profissionalização compulsória do 2º Grau sem investimento do Estado no setor público.

As propostas iniciais para a formação profissional brasileira nesta CBE surgiram a partir das análises dos professores Newton Bryan, Roberto Jamil Cury e Niuvenius Paoli, no simpósio “A profissionalização do ensino: críticas e propostas”. As análises apresentadas concordavam quanto ao entendimento de que a busca dos trabalhadores por profissionalização não se restringia à preocupação com a inserção no mercado de trabalho, uma vez que

Os trabalhadores, além de procurarem se profissionalizar em resposta à ideologia que apresenta a qualificação profissional como meio seguro para garantir a estabilidade no emprego, procuram, nas escolas profissionais, um certo saber que lhes permita compreender e dar significado ao seu próprio trabalho (BRYAN, 1982, p. 141).

Para o professor Newton Bryan, ainda que a profissionalização fosse uma das bandeiras de reivindicações dos trabalhadores, a aceitação imediata da manutenção do ensino técnico profissionalizante tradicional, juntamente com o ensino acadêmico propedêutico, deveria ser repensada, uma vez que esse modelo mantinha as práticas elitistas de educação.

O ponto de partida de sua crítica foi o desenvolvimento do currículo do 2º Grau, por compreender que, “Nas escolas técnicas, nota-se a tendência a transformar o ensino de língua inglesa em inglês técnico, o ensino de física em física industrial, o ensino de química em química industrial” (BRYAN, 1982, p. 142).

É no desenvolvimento das discussões sobre o currículo que os princípios da politecnia surgiram na II CBE, especialmente as críticas quanto à subordinação das disciplinas de formação geral ao conteúdo das áreas específicas dos cursos técnicos. Sobre essa a questão, o mesmo conferencista defendeu que

Uma proposta coerente com o espírito das reivindicações populares quanto ao espírito profissionalizante, a meu ver, deve necessariamente harmonizar a formação geral, que permita ao trabalhador participar criticamente das decisões que influem sobre as esferas da sua vida, e uma formação tecnológica que lhe permita apreender a ciência e a técnica não como algo pronto e imutável, mas como passíveis de serem transformadas e postas a serviço da sociedade (BRYAN, 1982, p. 142).

Na interpretação do mesmo professor, para impedir que ocorresse a subordinação das disciplinas, seria necessário que a educação profissional ocorresse em centros especializados. No entanto, sua proposta não ratifica a experiência paulista de formação para o trabalho, defendida pela representante do estado de São Paulo na I CBE, pois advogava o controle social como mecanismo de participação popular. Esse recurso evitaria que as decisões se restringissem à burocracia estatal ou, unilateralmente, aos empresários. Ele complementa, destacando que, para a efetivação de tal proposta, seria também oportuno “[...] democratizar o controle de instituições do tipo SENAI-SENAC” (BRYAN, 1982, p. 142).

Assim, a defesa dos centros especializados articula-se com sua preocupação quanto à manutenção do 2º grau profissionalizante em um contexto de desemprego dos jovens, o que resultava, em seu entendimento, apenas no crescimento do exército industrial de reserva. Bryan (1982, p. 152) advogava que,

Por outro lado, continua sendo necessário formar técnicos para um mercado de trabalho mais restrito, há necessidade de formar técnicos mais ou menos especializados em certas áreas, ocupacionais. No entanto, a minha colocação foi contra a ocorrência de uma especialização prematura. Essa especialização deve ocorrer após uma formação geral, científico-humanística geral.

As críticas apresentadas se fundamentam na compreensão de que a preparação imediata para o mercado de trabalho proporciona um disciplinamento dos trabalhadores. De acordo com outro conferencista, Niuvenius Paoli, esse modelo forma sujeitos dóceis e produtivos a partir de “[...] uma dissolução completa da instância crítica, na medida em que o próprio objetivo do ensino profissionalizante é preparar para a submissão – camuflada sob a aparência de aprendizado técnico” (PAOLI, 1982, p. 146).

Para a maioria dos integrantes das CBE’s, no contexto da redemocratização brasileira, era urgente a defesa do trabalho enquanto um instrumento de emancipação humana, assim como a eliminação das condições históricas que perpetuavam a classificação do trabalhador como cidadão de segunda classe. É a partir desses princípios que eles defenderam a substituição da pedagogia da submissão – consolidada mediante as práticas e os discursos capitalistas, que naturalizam o disciplinamento de alunos e de trabalhadores – pela construção de uma escola que promovesse a pedagogia do trabalho.

Para o professor Miguel Arroyo, a redescoberta do valor da escola pública pelos trabalhadores é fundamental para a compreensão e fortalecimento da sua condição de classe trabalhadora. Por essa razão, defendia que, “[...] se queremos que a escola cumpra uma nova função, estando mais vinculada aos interesses de uma nova classe, a classe operária, ela tem que ser outra” (ARROYO, 1982, p. 303).

Os conferencistas da II CBE defendiam, ainda, que a escola para os trabalhadores, em uma perspectiva de classe, necessitaria da inserção do trabalho no currículo. No entanto, não partilhavam da tese escolanovista da aprendizagem na prática

ou da transposição dos conhecimentos teóricos para o contexto prático em laboratórios. Sobre essa questão, um deles ressalta:

Vou colocar um exemplo que está acontecendo numa escola aqui. Estuda-se, na 2ª ou na 3ª série, Belo Horizonte. Ao invés de colocar como questões principais o nome – que se chamava Curral Del Rey – coloca-se como se fez Belo Horizonte, quem fez Belo Horizonte. Eu me lembro que quando houve a greve da construção civil aqui em Belo Horizonte, os operários falaram numa praça: “afinal esta cidade foi feita por nós”. Por que não introduzir isto quando estudamos a história da cidade, na 3ª série? Isto são pistas para introduzir o mundo do trabalho. Agora não são as únicas (ARROYO, 1982, p. 313).

Em conformidade com a perspectiva acima, Jamil Cury reafirma a centralidade do trabalho nos debates sobre as políticas de educação profissional na III CBE. As reflexões sobre a relação escola/trabalho/cidadania convergem na compreensão de que, para a efetivação do processo democrático brasileiro, seria necessário superar a proclamação formal de direitos para que, dessa forma, a educação pudesse se tornar um instrumento de efetivação da cidadania. Desse modo, a Conferência destaca como essencial o debate sobre a reconfiguração do Estado, entendendo que,

Agora que se fala em Constituinte, é preciso avançar organizadamente no campo dos direitos sociais com propostas educacionais concretas que propiciem a reversão máxima da ‘face privada’ do Estado e que garantam a expansão maior da ‘face pública’ do Estado. Sem esta expansão da ‘face pública’ do Estado, não haverá direitos que avancem. E a expansão da ‘face pública’ significa, sem dúvida, a contração da sua ‘face privada’ (CURY, 1984, p. 93).

Na perspectiva dos conferencistas da III CBE, no contexto da redemocratização brasileira, o desafio no campo educativo seria a redefinição de uma política educacional que assegurasse a oferta de uma escola pública, gratuita, universal e laica como direito de todos, além do desmembramento da oferta educativa das exigências do mercado de trabalho.

No que se refere às bandeiras de luta da educação, de forma geral, apontam como principais e emergenciais, a defesa de uma escola pública e gratuita em todos os seus níveis, melhorias salariais para os professores, e garantia de formação continuada desses profissionais. Essas reivindicações, dado o contexto da época, eram tidas como fundamentais para atender as particularidades quanto à oferta de educação com foco na formação para o trabalho.

A luta por uma nova política educacional no Brasil se fortaleceu na IV CBE. Em relação à educação profissional, embora a Conferência tenha apresentado uma proposta consensual na Carta de Goiânia (elaborada ao final do evento), as concepções em disputa se evidenciaram a partir da presença de duas vozes dissonantes: de um lado, os que lutavam pelo fortalecimento da educação pública e gratuita; do outro, os representantes das entidades patronais, defensores do ensino privado.

As entidades patronais, ainda que realizassem a defesa de um 2º grau não profissionalizante, mantiveram a concepção de uma formação fragmentada e desvinculada da educação geral. Os aspectos gerais da referida proposta foram apresentados pelo palestrante Jarbas Novelino Barato, do SENAC de São Paulo, ao defender que entendia

[...] que esses cursos têm de ser desenvolvidos no âmbito do SENAC como cursos basicamente pós-secundários, uma vez que entendo que o ensino fundamental é um dever do Estado, que o ensino de 2º Grau não tem que ser necessariamente profissionalizante. Inclusive na prática, os cursos que o SENAC, hoje, tem chamado de técnicos basicamente são cursos pós-secundários, porque exigem uma formação básica como pré-requisito para se trabalhar a tecnologia que será incorporada nesses cursos (BARATO, 1986, p. 833-834).

O representante do SENAC de São Paulo defendeu que a educação profissional, na Constituinte, não ficasse restrita às questões do ensino técnico, pois acreditava que o país necessitava também de uma educação profissional básica, que formaria profissionais como pedreiros, mecânicos ou garçons. No entanto, não haveria garantia de acesso à escolarização aos trabalhadores. Sobre essa questão, defendia apenas que

Cabe apenas registrar que as ocupações básicas não dispõem de um tratamento educacional legal, similar àquele conferido às profissões de nível médio e universitário. Este fato, porém, não deve ser esquecido quando se pretende examinar e propor políticas de formação profissional (BARATO, 1986, p. 812).

A proposta educativa patronal, a partir de uma retórica elitista, foi sustentada na tese da formação profissional como solução para o desemprego, pois o representante do SENAC, presente na IV CBE, compreendia que “uma melhor qualificação da mão-de-obra pode significar aumento dos índices de emprego e de remuneração dos trabalhadores” (BARATO, 1986, p. 813). Mesmo apontando o trabalho como um direito constitucional, a defesa era voltada para a realização de uma estratégia individual de

sobrevivência, além da naturalização da inexistência do direito aos benefícios do emprego, pois entendia que “a fixação de uma parcela da mão-de-obra no mercado informal, por meio de ações de formação profissional, é socialmente relevante” (BARATO, 1986, p. 813).

Já os defensores da politécnia, ainda que reconhecendo os limites da formação para o trabalho em uma sociedade de classes, assim como as barreiras históricas vividas pela maioria dos trabalhadores brasileiros, defendiam, primeiramente, o acesso de todos a uma escola pública, gratuita, laica e universal, sendo o trabalho o princípio educativo. Esse modelo educativo, de acordo com o professor Gaudêncio Frigotto, estaria em contraposição às práticas pedagógicas hegemônicas, e se constituía em uma luta dos trabalhadores, pois

A luta pela escola tem sido uma luta secular da classe trabalhadora. Mas, certamente, o saber, o conhecimento que a classe trabalhadora busca na escola, não coincide, necessariamente, com o saber historicamente acumulado sob a hegemonia da burguesia. A luta hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico, que não é produção exclusiva da burguesia aos interesses da classe trabalhadora. Não se trata pura e simplesmente de mudança de conteúdo, mas de uma forma nova de produção do conhecimento (FRIGOTTO, 1986, p. 845).

Em vista disso, o ponto de partida da proposta dos conferencistas era a luta pelo acesso dos trabalhadores ao saber produzido pela humanidade, a partir da oferta de uma escola igualitária, a qual, na concepção gramsciana, é aquela que ocorre sem a hierarquização de classes sociais, sendo, portanto, comum para todos os membros da sociedade.

Os conferencistas apontavam, ainda, que a garantia do direito a uma escola única não alteraria a estrutura social vigente, pois, na vertente marxista, a superação da dominação capitalista é processual, e o domínio do conhecimento se constitui como um dos instrumentos no processo de luta e organização dos trabalhadores. Assim, defendiam que “a educação libertadora tem que ser pensada hoje, no sistema capitalista de hoje. É na escola capitalista que tem de se pensar uma forma nova de educação libertadora” (BRYAN, 1986, p. 827).

A questão do trabalho enquanto princípio educativo é o aspecto central da concepção de educação dos defensores da escola pública presentes nas CBE's. Estes compreendiam que o trabalho era um instrumento pedagógico que concede aos educandos tanto uma compreensão crítica da realidade quanto o conhecimento necessário para enfrentar as transformações do mundo do trabalho. O professor Nilton Bryan apresentou a seguinte análise sobre essa questão:

Para manter esse aluno em condições de enfrentar o mercado de trabalho a longo prazo, deve-se dar uma formação geral, um embasamento científico-humanístico que vai lhe propiciar o aprendizado e desenvolvimento da nova tecnologia com grande facilidade. Esses cursos de formação de operadores e programadores de máquinas de controle numérico-computadorizadas não exigem formação técnica específica nenhuma, exigem apenas que os alunos tenham uma formação de 2º grau, não exatamente uma formação técnica, mas de preferência que ele tenha um bom conhecimento de cálculos matemáticos e geometria (BRYAN, 1986, p. 819).

Assim sendo, os educadores criticavam a profissionalização do 2º Grau por compreenderem que o trabalho não se constitui o objetivo imediato da qualificação profissional, mas o fundamento político do processo de formação humana. Desse modo, para a professora Acácia Kuenzer, as entidades acadêmicas defendiam que o Estado buscasse

Assegurar a necessária universalização e o padrão de qualidade da educação, a partir do reconhecimento do direito de todos à educação básica comum, a ser complementada com a educação profissional, ofertada através de cursos integrados ao Sistema de Educação ou adquirida no trabalho (KUENZER, 1988, p. 114).

A defesa do acesso de todos à cultura geral ratifica a reivindicação da universalização da educação básica no Brasil, apresentada na Carta de Goiânia, assim como a exigência de que a Constituição Federal reconhecesse o ensino básico como um direito de todos a partir da oferta de condições igualitárias.

Diante do entendimento de que apenas a oferta escolar não era suficiente para eliminar as desigualdades sociais existentes, os conferencistas defendiam a garantia de bolsas para os jovens oriundos de famílias de baixa renda, evitando assim os ciclos de interrupção dos estudos dos filhos dos trabalhadores que necessitassem trabalhar para complementar a renda familiar.



Quanto aos aspectos pedagógicos, a repetência também foi compreendida como algo relacionado à atuação do professor. No entendimento da professora Maria Ciavata Franco, num processo educativo que vise à compreensão dos determinantes do processo de construção da desigualdade social, é necessário que professores e demais profissionais da escola realizem “a passagem da consciência de missionários para a de trabalhadores da educação” (FRANCO, 1988, p. 159). Essa condição é fundamental, uma vez que “a participação não implica apenas reformas pedagógica-didático-administrativas, mas também e principalmente atuação político-profissional destes agentes” (FRANCO, 1988, p. 158).

Na V CBE, a temática do acesso à escola única e politécnica incorporou ao debate a discussão sobre a reestruturação do currículo, ao abordar que

O conteúdo objetivo do trabalho do aluno deve ser a pedra fundamental para o desvelamento das contradições que lhe são inerentes; para a análise dos processos básicos da cada área do trabalho no contexto do modelo econômico e político brasileiro; para a compreensão do desenvolvimento histórico da humanidade e de seu papel na produção da cultura, da ciência e da tecnologia, e, finalmente, para o entendimento de como a Ciência e seus princípios se articulam ao processo produtivo, facilitando ou dificultando o acesso dos trabalhadores aos benefícios decorrentes das inovações tecnológicas (KUENZER, 1988, p.116).

A compreensão de que o acesso das classes populares a uma nova escola básica era uma condição mínima, porém indispensável, para que os trabalhadores não recebessem exclusivamente uma formação voltada para o adestramento e a reprodução da força de trabalho e, em consequência, pudessem ter acesso a um saber capaz de promover uma inserção social justa a partir da escola tornou-se o ponto central dos debates acerca da educação profissional durante a elaboração da legislação educacional.

### **Os conceitos em disputa no contexto da Constituinte**

Na continuidade do processo de luta pela ampliação do direito à educação, a Constituinte de 1987 configurou-se como um marco nas disputas políticas durante a redemocratização do país. Na ANC, a participação da sociedade estava prevista no Regimento a partir das sugestões encaminhadas às Comissões Temáticas, assim como nas Audiências Públicas e Emendas Populares. Nesse último caso,

[...] diferentes propostas foram apresentadas e o dispositivo foi utilizado pelas mais diversas orientações político-ideológicas da sociedade. Foram aceitas e tramitaram 122 emendas com um total de 12.265.854 assinaturas (COELHO, 2009, p. 26).

Os temas educacionais foram abordados na Comissão Temática nº 8, instalada no dia 1º de abril de 1987, que compreendia ainda outros dez (10) temas: turismo, cultura, ciência e tecnologia, esporte, lazer, comunicação, família, índio, menor e idoso. A Comissão em questão teve a seguinte composição: Presidência sob a responsabilidade do deputado Marcondes Gadelha, do Partido da Frente Liberal (PFL); 1º vice-presidente: deputado José Elias Moreira, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); 2º vice-presidente: deputado Osvaldo Sobrinho, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); relator: deputado Artur da Távola, também do PMDB.

A Comissão Temática nº 8 foi subdividida em outras três (3) subcomissões: Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, Subcomissão da Ciência e Tecnologia e da Comunicação e Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso. A primeira Subcomissão foi instalada no dia 07 de abril de 1987 e teve a seguinte composição: Presidente: deputado Hermes Zaneti, do PMDB; 1º vice-presidente: deputado Aécio Borba, do Partido Democrático Social (PDS); 2º vice-presidente: deputado Pedro Canedo, do Partido da Frente Liberal (PFL). A relatoria que ficou a cargo do Senador João Calmon, do PMDB.

A Subcomissão de Educação, conforme previsto no Art. 14 da Resolução nº 2, de 1987, estabelecia a realização de 05 (cinco) a 08 (oito) audiências públicas com os representantes de 22 (vinte e duas) entidades sociais: Associação Nacional de Educação (ANDE); Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física; Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação (ANPAE)<sup>14</sup>; Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Grupo de Trabalho Educação e Constituinte do Ministério da (GT/MEC); Conselho Federal de Educação (CFE); Fórum Nacional dos Secretários de Educação; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); União Nacional dos Estudantes (UNE); Confederação de Professores do Brasil (CPB); Associação dos Servidores das

---

<sup>14</sup> Atualmente denominada de Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Universidades Federais (ASUBRA); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Associação Brasileira de Escolas Superiores Católica (ABESC); Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNC); a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e a Associação de Educação Católica do Brasil (AECB); Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

As atas apontam a predominância de 03 (três) temas: o financiamento da educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, e o embate entre escola pública e privada.

A respeito do primeiro tema, a ampliação dos recursos públicos para a educação foi uma unanimidade entre os participantes. No entanto, a defesa de exclusividade dos recursos estatais para educação pública tornou-se motivo de grande embate na ANC, visto que as entidades privadas compreendiam as restrições que sofreriam com a implantação de tal medida. O desdobramento desses debates ocasionou a discussão acerca da vinculação constitucional dos percentuais do financiamento da educação, assim como a divisão das obrigações entre os entes federativos.

Quanto à obrigatoriedade do ensino, a maioria dos parlamentares defendia a priorização do 1º Grau com o compromisso da ampliação do atendimento para os demais níveis. Embora existissem compreensões acerca da importância da manutenção e financiamento público dos demais níveis de ensino, a defesa desse nível de ensino predominou e impulsionou debates acerca da formação de professores, o ensino religioso, entre outros.

A temática que adquiriu mais expressividade tratava da oferta do ensino público e privado no país, uma vez que diversos foram os sujeitos sociais presentes no debate, como, por exemplo, os setores empresariais da educação, os grupos religiosos católicos e evangélicos. Essa questão se manifestou mediante a explícita defesa, de um lado, da atuação do setor privado e, de outro, da ampliação das ações do Estado.

O debate em questão manifestava o jogo das forças políticas presentes no cenário de reconstrução democrática do país. A construção do conceito de público é primordial para essa compreensão, em especial se vincularmos à questão da organização do Estado e sua atuação na oferta da educação do povo.

A compreensão de que “os recursos públicos devem ser destinados à educação” (VALE, 1987a, p. 145), presente na fala de Álvaro Vale, deputado do PL do Rio de Janeiro, dava aos debates uma aparente unanimidade em defesa da educação. Todavia, a existência na comissão de defensores de distintas modalidades de oferta da educação manifestava-se na Constituinte de 1987 a partir da defesa de três tipos de oferta: pública estatal; pública como serviço público e as instituições particulares.

Percebe-se, ao longo dos debates, o desdobramento do conceito de público em diversos significados, conforme a vertente ideológica que orientava os presentes nos debates. A fala do constituinte Sólon Borges dos Reis, deputado do PTB de São Paulo, demonstrava um discurso condizente com a ideia de ineficiência do Estado na administração dos gastos públicos. Desse modo, o parlamentar em questão defendia uma educação pública, mas não mediante uma oferta exclusivamente estatal, visto que

O ensino privado é uma necessidade democrática, e a legitimidade democrática é uma necessidade conjuntural do Brasil, porque nós estamos ainda com muita gente dependendo da escola privada, mas o dinheiro público deve, realmente, ser destinado à escola pública (REIS, 1987a, p. 145).

No desenvolvimento do debate, as opções políticas dos constituintes se direcionavam na defesa da escola privada. Como podemos evidenciar na fala de Álvaro Vale:

A escola pública no Brasil é uma escola geralmente ineficiente e cara. Quando se abre uma escola pública para mil crianças, mais do que está se dando escola a mil crianças, está se tirando mais ou menos de quatro mil outras, porque a escola privada, normalmente, custa pelo menos cinco vezes mais barato do que a escola pública (VALE, 1987a, p. 145).

É importante frisar que o discurso acima não esteve restrito à educação, mas à proposição de um conjunto de reformas da política de Estado que se iniciaram na constituinte a partir da fala de alguns parlamentares e se efetivaram, posteriormente, em especial após a eleição Fernando Collor de Melo e seu discurso de saneamento das contas públicas.

No que se refere à luta pelo fortalecimento da escola pública, iniciou-se, na Constituinte, a partir da crítica à difusão da escola pública, considerada onerosa em relação às escolas particulares. O grupo privatista em educação criticava o ensino público por entender que ele era de um custo elevado para o Estado, quando comparado à oferta privada. Ao criticar essa ideia, Chico Humberto de Azevedo, deputado federal do PDT de Minas Gerais ressaltou que

O custo da escola privada é duas vezes onerado aos cofres públicos, uma vez que recebe bolsas de estudos e, outra vez porque o pai da criança que estuda em escola particular desconta do Imposto de renda o valor que paga do ensino do filho. Então, na verdade, é um custo muito maior do que se apresenta normalmente, porque esse custo, que é descontado do Imposto de Renda, do pai que pode, pelo menos, pagar o ensino particular do seu filho, numa escola diferenciada, numa escola discriminadora, numa escola que não atende, na verdade, às necessidades do povo brasileiro, ele se beneficia quando faz a sua declaração do Imposto de Renda. Então, essa imagem de que a escola pública custa quatro vezes mais caro, primeiro, não é verídica, porque a escola particular também onera os cofres públicos, porque uma vez que se desconta o imposto da renda ele na verdade está usando o dinheiro público onde as oportunidades não são as mesmas das escolas particulares (AZEVEDO, 1987a, p. 145).

Ainda no processo de defesa da escola pública, a ANDE, juntamente com o CEDES e a ANPED, ressaltaram a importância da atenção dos constituintes ao conteúdo da Carta de Goiânia, visto que ela representava a proposta para a constituinte dos educadores reunidos durante a IV CBE. Entre os pontos destacados no documento em questão estava a defesa de que as verbas públicas fossem direcionadas exclusivamente à escola pública.

O apoio ao fortalecimento das instituições escolares públicas era decorrente da compreensão de que o Estado é responsável de atuar, efetivamente, no combate às desigualdades sociais existentes no país. Sobre essa questão, a representante da ANDE no FNDEP e na ANC, professora Elba Siqueira de Sá Barreto, declarou que o Estado precisava assumir o compromisso com a educação da maioria da população, pois “[...] nós sabemos que os recursos da educação, historicamente, têm sido escassos e, sobretudo, preservados e canalizados para atender as demandas das classes média e alta” (BARRETO, 1987b, p. 173).

A defesa da escola pública foi acompanhada também da preocupação com a universalização do ensino básico no país, pois, historicamente, às camadas mais pobres

da sociedade, o direito à educação foi negado ou ofertado precariamente. Para as entidades sindicais, representantes da área educacional pública, era essencial, naquele momento, reivindicar a preservação dos espaços de oferta pública da educação, mediante uma efetiva presença do Estado, por entenderem que “[...] para a maioria da população, o único horizonte de escolaridade é a escola pública” (BARRETO, 1987b, p. 175).

Diante do exposto, destacamos que a defesa da escola pública foi realizada a partir da concepção da educação como um direito social que deveria ser estendido para todos os brasileiros. Por essa razão, entendia-se também que o ensino igualitário somente se efetivaria com a garantia de oferta pública, gratuita, laica e universal em todos os níveis, para todos os segmentos sociais. Sobre essa questão a representante da ANDES, professora Mirian Limoeiro Cardoso, declarou que,

Especificamente, o nosso movimento é um movimento de docentes universitários, mas a nossa luta é mais abrangente do que isso. Não lutamos apenas pela ampliação da rede pública das universidades, mas também das escolas de 1º e 2º Graus públicas e gratuitas (CARDOSO, 1987a, p. 169).

A professora Mirian Limoeiro Cardoso afirmou que a ANDES defendia também a universalização do ensino fundamental como uma responsabilidade do governo federal, e não apenas dos municípios, por compreender que “O Estado é quem deve arcar com o ensino. A União não pode entrar parceladamente para garantir um direito assegurado ao indivíduo, que é a educação” (CARDOSO, 1987a, p. 170).

A defesa da escola pública, na compreensão da representante da ANDES, não deveria limitar-se à obrigatoriedade de um único nível de ensino. Para a referida entidade, a democratização do acesso à escola, bem como a elevação da qualidade da educação, requeria investimentos em todos os níveis escolares, e a compreensão de que, diante da interdependência dos diferentes graus de ensino, era necessária a elaboração de uma proposta coletiva de educação, por compreenderem que não foi de balde que,

[...] no momento da Constituinte, nós formamos um fórum de entidades ligadas à educação e de entidades que de uma forma ou de outra têm algum tipo de vínculo com a educação, porque ela diz respeito aos nossos filhos, aos filhos de todos nós e, portanto, as entidades dos trabalhadores estão profundamente interessadas na educação. Não é à toa que as entidades de 1º, 2º e 3º graus se juntam numa ação comum, neste momento. É necessário que tenhamos a clareza de que formação de 3º grau é imprescindível num país

atrasado, tão carente e tão dependente como o nosso, como a educação de 1º grau. É luta para conjugar, isto sim, mais verbas para a educação como um todo (CARDOSO, 1987a, p. 182).

A proposta de que Estado deveria investir em todos os níveis da educação, e não apenas garantir a obrigatoriedade do ensino básico, é decorrente do entendimento de que essa medida contribuiria para o rompimento com a prática de investimento mínimo em educação. Dessa forma, a professora Mirian Cardoso, representante da ANDES, defendeu a educação como um investimento para o futuro do país. No entanto, destaca que os gastos para garantir escola para todos não deveriam ser visualizados como insumos, uma vez que a educação não é um bem mercadológico, mas um direito social.

A oferta de uma educação pública para todos é o ponto de partida para a garantia de uma escola única, apresentada na Constituinte a partir das reflexões sobre a educação dos trabalhadores e de seus filhos no país. Essa temática também esteve implicitamente presente nas discussões referentes ao desenvolvimento do 2º grau. Sobre essa questão, a representante da ANDES ressaltou que

Nós lutamos pela escola unitária. Não queremos a escola que seja mais um elemento de dominação neste país. Não queremos a exclusão e não queremos a diferenciação por meio da escola, escola de certo tipo para pobre e escola de certo tipo para rico. Queremos o mesmo tipo de escola de alta qualidade, que os filhos dos trabalhadores têm tanto direito à educação de boa qualidade quanto os filhos dos ricos (CARDOSO, 1987a, p. 182).

É a partir desse entendimento que as demais entidades representantes dos educadores discutiram suas propostas na Subcomissão de educação, as quais convergiam na defesa de uma educação pública, gratuita e laica para todos. Sobre essa questão a professora Maria Beatriz Moreira Lucy, representante da ANPAE, declarou:

A ANPAE se posiciona, tal qual as entidades que aqui estiveram, e por isso mesmo ela também faz parte do fórum de entidades de Educação na Constituinte. A ANPAE se posiciona, absolutamente, pelo reconhecimento do direito à educação gratuita, pública, laica e de qualidade para todos os níveis e modalidades de ensino, como um direito de todos os cidadãos brasileiros (LUCY, 1987a, p. 187).

Do mesmo modo, o professor Luiz Antonio Cunha, representante da SBPC, destacou que a deterioração dos salários e as condições de trabalhos dos docentes brasileiros impulsionaram os debates da entidade em questão, e que, por essa razão, a

SBPC defendia que os recursos públicos fossem destinados exclusivamente para o ensino público.

Na contramão da proposta acima, a Associação de Educação Católica do Brasil (AECB), através de sua representante, Joelma Santos, defendia a oferta do ensino fundamental gratuito como direito de todos. No entanto, declarava que “Somos, portanto, contra a estatização pura e simples do ensino fundamental ou contra o monopólio estatal do ensino” (CASTEJON, 1987c, p. 317). E complementava: “Defendemos para o ensino fundamental uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade; bem como uma escola pública, não estatal, gratuita e de qualidade, sustentada com recursos públicos” (CASTEJON, 1987c, p. 317).

As proposições apresentadas pelas entidades defensoras da escola pública, gratuita, laica e universal fundamentavam-se na crítica ao sistema capitalista e na defesa da organização dos trabalhadores. É a partir dessa orientação que a educação é destacada como um importante instrumento no processo de resistência ao capitalismo. As falas em questão explicitam sua sustentação no diálogo com o marxismo, em especial com a defesa realizada de que o processo educativo deve voltar-se para os interesses das classes trabalhadoras e não conforme a perspectiva de formação da sociedade burguesa.

A ênfase na questão do investimento público em educação revela os desafios históricos daquele momento, visto que o consenso em torno da educação é desfeito a partir do surgimento das distintas concepções de financiamento presentes entre as entidades participantes dos debates da Constituinte. Em nosso entendimento, as propostas apresentadas sinalizam as disputas políticas em torno do desenvolvimento educacional brasileiro e, devido a esse fator, as discussões acerca do 2º grau e da profissionalização não foram diretamente tratadas nos debates da Subcomissão de educação.

Durante os debates da Constituinte, a educação profissional foi abordada mais especificamente como uma possibilidade de oferta do 2º grau. Sobre essa questão, surgiram propostas que, embora apresentassem uma aparente convergência, eram, essencialmente, distintas. Entre elas, destaca-se a da União Brasileira dos Estudantes



Secundaristas (UBES) que, a partir do Artigo 5º da proposta apresentada à ANC, propôs a articulação entre a formação geral e a técnica, ao defender que “No segundo grau serão oferecidos cursos de: I-Formação geral; II-Caráter profissionalizante, em que a formação geral seja articulada com formação técnica de qualidade” (UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS, 1987, p. 293).

Já entidades como a SBPC e a ANDES, entre outras, defendiam a formação geral como um direito de todos os estudantes e tinham como horizonte teórico os princípios da escola única. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2006), os fundamentos filosóficos e históricos da educação unitária foram aprimorados nas reflexões de Gramsci, as quais comungam com a perspectiva marxista de que a educação na sociedade burguesa é uma das instituições que contribuem para a sustentação das contradições do capitalismo.

A perspectiva dos publicistas em educação comungava com a tese gramsciana de que a democratização da educação, no contexto capitalista, era apenas aparente, pois o ensino sob a lógica do capital não rompia com os privilégios dos grupos dominantes. O acesso à formação cultural inicial é a prioridade da escola unitária e representa um instrumento de democratização do saber. Por essa razão, o Estado é um agente fundamental na redução dos privilégios dos grupos dominantes. Na visão de Gramsci (1991), a escola única tem o papel de combater as antigas visões de mundo e contribuir para a criação de novas concepções acerca da organização social. Por isso, torna-se uma proposta educativa de contraposição à educação burguesa.

A concepção da escola unitária influenciou o pensamento pedagógico brasileiro no período da redemocratização, e seus princípios estiveram presentes nos debates acerca da politécnia, os quais se pautaram na crítica à Lei 5692/71. A SBPC defendeu, no Artigo 8º de sua proposta educacional, que “[...] o ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos” (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 1987, p. 3).

O resultado dos debates acima destacados esteve presente no Relatório do constituinte João Calmon, apresentado na 23ª Reunião da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, contendo as sugestões de parlamentares e as contribuições de duas

entidades: a Associação Nacional dos Professores da Prática de Trabalho e a Federação Interestadual de Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino, as quais, de acordo com o relator, versavam sobre o tópico Educação e Trabalho.

A defesa da continuidade de uma educação profissional voltada às necessidades econômicas esteve, ainda, presente na proposta do parlamentar Nivaldo Machado, deputado pernambucano do PFL, que defendeu a prioridade de financiamento às escolas técnicas que ofertassem cursos voltados ao mercado de trabalho e às necessidades regionais. Dessa preocupação, emergiu a recomendação do retorno da obrigatoriedade da habilitação profissional em cursos de 1º e 2º graus. A referida preocupação esteve presente nas sugestões da bancada do Centrão na Constituinte, a partir da representação do parlamentar Mozarildo Cavalcante, deputado federal do PFL do Rio de Janeiro, entre outros.

A perspectiva de uma formação profissional estatizante e participativa tornou-se visível na proposta apresentada pela Federação Interestadual de Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino: “[...] o ensino profissionalizante era de responsabilidade do Estado, garantindo a participação das entidades dos trabalhadores na elaboração e definição dos rumos do mesmo” (FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DE TRABALHADORES DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, 1987, p. 8).

Embora a escola única não tenha sido explicitamente considerada no Relatório da Subcomissão de Educação, o relator, deputado Artur da Távola, do PMDB/RJ, rejeitou as sugestões de profissionalização no 1º e 2º graus apresentadas pelos parlamentares, justificando que a experiência de profissionalização compulsória da Lei 5692/71 demonstrou-se insuficiente diante do compromisso de inserção dos jovens no mundo do trabalho, e complementou, ressaltando que,

Levando em conta que, em qualquer país, parte considerável dos trabalhadores aprende a sua ocupação em serviço, cabe atentar para uma base ampla e sólida de educação geral, antes de estabelecer a obrigatoriedade de habilitação profissional (TÁVOLA, 1987d, p. 248).

No entanto, a defesa de uma formação geral não se consolida no relatório em questão, pois o relator, mesmo compreendendo que “[...] a formação profissional não gera necessariamente empregos e trabalhos, eliminando por si só a pobreza” (TÁVOLA,

1987d, p. 249), defende que “[...] o trabalho deve ser enfatizado e sugestões como a do Constituinte Nivaldo Machado, senador do PFL do Rio de Janeiro, devem receber a devida atenção, quando for elaborada a legislação complementar” (TÁVOLA, 1987d, p. 249). O aspecto destacado pelo relator refere-se à defesa do parlamentar citado de que tanto a criação quanto o funcionamento das escolas técnicas deveriam voltar-se para o mercado e que, posteriormente, retornou ao debate durante a elaboração da LDB.

Ao final do documento, a manifestação de apoio do relator à proposta do constituinte Nivaldo Machado aponta para a construção de um percurso político que inviabilizaria o desenvolvimento de uma escola unitária para todos, haja vista que o Artigo 5º da Proposta Educacional apresentada pelo FNDEP sobre o 2º grau, preconizava que, em cursos de “[...] caráter profissionalizante, a formação geral será articulada com a formação técnica de qualidade” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS, 1987, p. 148).

No que tange à educação profissional, é possível afirmar que o relator João Calmon não apresentou, em seu relatório, um posicionamento claro quanto à educação profissional. A defesa apresentada de não profissionalização do 2º grau, em nosso entendimento, limitou-se a uma crítica à Lei 5692/71, além de não ter ocorrido o aproveitamento das propostas apresentadas pelo FNDEP.

Desse modo, ao final da Constituinte ocorreu uma secundarização das propostas apresentadas pelas entidades acadêmicas e sindicais quanto à formação profissional, bem como um silenciamento das proposições que buscavam “[...] alternativas de formação profissional, seus nexos com a educação geral, a perspectiva de uma formação mais abrangente, criadora e crítica” (MACHADO, 2008, p. 10).

Entre outras questões, o Relatório João Calmon recebeu diversas críticas por não expressar as posições majoritárias debatidas nas audiências públicas, entre elas as reivindicações quanto à exclusividade dos recursos públicos para a educação pública. Sobre as discordâncias com o relatório em questão, Florestan Fernandes lembrou a trajetória histórica por ele vivida de defesa da escola pública, no período anterior ao regime ditatorial de 1964, e complementou, afirmando:

Foi doloroso, para mim, encontrar, dentro do relatório, essa muralha, uma muralha que vai nos jogar num precipício, se não soubermos nos entender aqui e chegarmos a um entendimento comum de natureza republicana, efetivamente democrático na sua substância e que permita entender que se é preciso resguardar os recursos públicos dos chamados mercadores do ensino, é preciso resguardar os recursos em todos os outros fins, destinando-os à criação do sistema público de ensino aberto a todos (FERNANDES, 1987d, p. 263).

As distintas propostas para a distribuição dos recursos para a educação pública expressavam diferentes projetos de sociedade. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a correlação de forças na Constituinte colocava em disputa, de um lado, a defesa de uma escola pública em que o trabalho fosse o ponto de partida do processo de aprendizagem e que, portanto, assumisse seu princípio educativo, e do outro lado, a proposta de formação profissional focada em qualificações imediatistas para o mercado de trabalho, tornando-se esse o grande debate durante a votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Considerando o que foi dito, é importante destacar que a concepção de educação como um instrumento para atender aos interesses econômicos não pode ser desvinculada das votações sobre os direitos trabalhistas, em especial do desempenho do Centrão, em outras etapas da constituinte.

Embora a questão das relações contratuais e da organização dos trabalhadores tenha sido objeto de discussão de outra comissão, os temas referentes à proteção dos empregados frente ao poder do capital reafirmavam o alinhamento ideológico dos integrantes do bloco suprapartidário com as políticas capitalistas conservadoras, para quem a formação do trabalhador deveria ocorrer mediante “[...] processos educativos, nas relações sociais e nas escolas, que disciplinem os trabalhadores operacionais e intelectuais para se submeterem a estas novas formas de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1161), ratificando um cenário onde a proposta é impedir o fortalecimento dos trabalhadores, eliminando, por exemplo, a estabilidade no trabalho e outros direitos, além de contribuir para a desconstrução da noção de pertencimento à classe trabalhadora, e naturalizando a competição como elemento de garantia dos empregos.

As informações obtidas durante a pesquisa apontam que a educação profissional não foi explicitamente anunciada no texto constitucional de 1988. Todavia, a presença

dos movimentos sociais gerou resultados, pois “A Constituição, ao apresentar a linguagem do direito, trazida dos movimentos de defesa dos direitos humanos, o trabalho era reconhecido como um direito social” (MACHADO, 2008, p. 6). Desse modo, a formação para o trabalho foi garantida enquanto um direito no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que determina que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988b).

O compromisso constitucional com a formação para o trabalho reaparece no Art. 214 da Constituição Federal de 1988, ao determinar que o papel do Plano Nacional de Educação diz respeito

[...] à promoção do desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, levando à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar; à melhoria da qualidade do ensino; à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988b).

Os artigos acima destacados apontam que a educação profissional na Constituição de 1988 foi abordada de forma vinculada ao direito ao trabalho, não havendo, no texto, compromisso com as propostas apresentadas pelas entidades acadêmicas ou sindicais. Em nosso entendimento, a Constituição Federal de 1988 foi o resultado da luta das forças políticas presentes na ANC, as quais expressavam os interesses das distintas classes sociais. Entendemos também que o texto constitucional, ao reconhecer o trabalho e a educação como direitos sociais, oportunizou a continuidade da luta em prol do reconhecimento da formação profissional como direito de todo o cidadão brasileiro.

A partir do exposto, podemos afirmar que, entre conservação e mudança, a educação obteve conquistas na Constituição Federal de 1988, tais como o previsto no Art. 208 sobre a oferta de ensino noturno regular e a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. É importante ressaltar que essas foram conquistas da sociedade civil, em especial do FNDEP.

Do mesmo modo, as propostas da ala conservadora se fizeram presentes na referida legislação, haja vista a coexistência de instituições públicas e privadas e a possibilidade de repasse de recursos financeiros do Estado para entidades não-estatais de ensino, conforme previsto no Artigo 213 da Constituição, que determina que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

O inciso XXIV do Artigo 22 da Constituição Federal de 1988 definiu como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Essa determinação legal possibilitou a reformulação da legislação educacional brasileira na década de 1990. É importante frisar que a Carta Magna expressou a permanência de duas concepções distintas quanto à oferta da educação: de um lado, a defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos; e, do outro, a aceitação da educação enquanto uma prestação de serviços. Esses dois embates, marcantes na Constituinte, foram retomados no processo de elaboração da aprovação da LDB, e marcaram significativamente a educação profissional após sua aprovação.

### **O conceito afirmado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**

A questão histórica da dualidade da educação foi discutida durante o processo de elaboração da LDB e sinalizou o jogo de forças políticas presentes no parlamento brasileiro desde a ANC, evidenciado nas falas dos sujeitos sociais presentes nas audiências públicas realizadas durante os debates para a elaboração da referida Lei.

A presença da temática do trabalho surgiu no Projeto de Lei nº 1258-B de 1988 nos capítulos X e XI, que tratavam, respectivamente, do Ensino Médio e da formação técnico-profissional. O Artigo 47 preconizava, como um dos objetivos da última etapa da educação básica, a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas. Na continuidade da proposta, o Artigo 49 estabeleceu que o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional. A integração entre a formação geral e a profissional foi preconizada no § 4º do Artigo em questão.

A modalidade Técnica se destina a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1988a).

O Projeto de Lei em questão estabelecia uma diferenciação entre ensino médio técnico e formação técnico-profissional. Essa distinção era um elemento importante na proposta, visto que a mesma não incentivava a desescolarização dos trabalhadores, pois previa, em seu Artigo 52, que a formação técnico-profissional é acessível a todos, e não substitui a educação regular, devendo ser, de acordo com o § 1º do artigo anteriormente citado, oferecida predominantemente fora do sistema regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho, e, quando necessário, nos estabelecimentos de ensino.

As informações extraídas das audiências públicas realizadas durante a tramitação da LDB demonstram que a proposta de formação técnica-profissional foi, inicialmente, questionada por alguns parlamentares durante as discussões dos substitutivos, em especial diante da dúvida quanto à dualidade de sistemas de ensino e a possibilidade de extinção das escolas técnicas. Sobre essa questão, o deputado Jorge Hage esclareceu que, “[...] Dentro do sistema regular, trata-se da educação básica e, adicionalmente, da educação profissional, enquanto fora do sistema regular, é a formação técnico-profissional no estilo SENAI-SENAC” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1990a, p. 25).

Na opinião do deputado Jorge Hage, era necessário o entendimento global do projeto, pois “nunca houve, desde o primeiro substitutivo até aqui, o entendimento de uma dualidade de sistemas ou de qualquer dualidade escolar. O projeto, pelo contrário, sempre primou pela unicidade” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1990a, p. 25-26).

Nas audiências públicas, os debates representativos da busca de ruptura com o modelo de educação dual vigente no Brasil se explicitaram nas falas dos integrantes do FNDEP e de parlamentares que propuseram que o Estado assumisse a oferta pública e gratuita do ensino médio técnico, a partir do fortalecimento da integração curricular, e não com a mera sobreposição de conteúdos disciplinares fragmentadores do saber que compõem a formação para o trabalho.

A contraposição ao que foi proposto pelo FNDEP não foi, inicialmente, evidenciada durante os debates, ainda que esses grupos se manifestassem frequentemente ao afirmar a incompreensão das ideias apresentadas e ao defender a manutenção do modelo anterior de profissionalização. Os documentos apontam para permanência de dois debates presentes desde os tempos da Constituinte: o financiamento público de instituições privadas que atuam na prestação de serviços públicos e o fortalecimento da escola pública, gratuita e laica. Reiteramos que, em nossa leitura, essas questões refletem distintas compreensões acerca do papel do Estado e conduziram as reflexões durante as audiências públicas realizadas para o debate da LDB.

Desse modo, as questões oriundas dos debates da Constituinte se fizeram presentes nas audiências públicas a partir das propostas dos integrantes do FNDEP e das entidades do Sistema S. Ambas apresentaram suas sugestões de emendas à elaboração da LDB. Dentre essas, destacaram-se as propostas do professor João Manoel de Souza, representante das escolas técnicas federais, em sua defesa da criação de políticas de desenvolvimento tecnológico como um elemento de fortalecimento das instituições educativas em questão. O argumento decorria da compreensão de que “a formação para o trabalho exige, além do domínio operacional de determinado fazer, a apropriação de um saber tecnológico e a reelaboração de uma cultura do trabalho” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 39).

Dando continuidade às sugestões, o representante das escolas técnicas federais apontou a necessidade de políticas de permanência dos estudantes-trabalhadores na escola, além de advogar a defesa da autonomia didática, pedagógica e administrativa das instituições em questão. E justificou suas colocações, afirmando que a procura por matrículas se manteve expressiva ao final de 1989, o que demonstra, de acordo com o professor, que “[...] o estudante brasileiro reconhece o valor e a qualidade das escolas técnicas federais e dos centros tecnológicos” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 109).

Em contraposição à visão otimista acima destacada, a deputada federal Lídice da Mata, do PC do B da Bahia, argumentou que era necessário refletir sobre a procura pelo ensino técnico no país, uma vez que “[...] a visão do jovem adolescente, ao se preparar



para a vida, não é a de projetar uma ideia, um conceito, um ideal de cursar a escola técnica, mas de ingressar na universidade” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 109). A parlamentar complementou ainda, destacando que esse entendimento é fruto da construção histórica da educação técnica no país, a qual se constituiu como uma formação de segunda categoria, em especial para os pais de classe média. Sobre essa questão, destacou que

Eles não querem ver seus filhos na escola técnica, mas na universidade, tornando-se doutores. Por que isto ocorre? Porque, no Brasil, não existe uma discussão a respeito da ideia de que a educação pode ser voltada para o trabalho como fundamento, enquanto um princípio educativo para todos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 110).

Em virtude das concepções que envolvem o conceito de trabalho e sua historicidade na sociedade brasileira, a deputada Lídice da Mata ressaltou a importância da reflexão a respeito da politecnicidade, pois compreendia que, se a LDB optasse pela educação politécnica, realizaria a escolha de um modelo de escola que se contrapunha à oferta educativa dicotômica tradicionalmente existente no país. No entanto, afirmava que, com a inobservância dos princípios da politecnicidade, poderia ocorrer, no máximo, o fortalecimento das escolas técnicas enquanto instituições federais de ensino inacessíveis à maioria da população. Sobre essa questão, a deputada afirmou:

As escolas técnicas continuarão sendo a expressão de um ensino – mesmo que provemos ser um ensino de boa qualidade – marginal ao conjunto, à ideia de ensino hoje existente no Brasil e que não dá condições de compreensão da vida e do mundo ao jovem adolescente em nosso país (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 112).

É importante ressaltar que a politecnicidade permaneceu como a proposta das entidades acadêmicas para a educação profissional por compreenderem que ela, em sua dimensão política, vinculava-se à tradição de combate às visões e práticas da educação capitalista, visto que: “a concepção de ensino e formação politécnica é, antes de tudo, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista” (FRIGOTTO, 1991, p. 270), que ocorre a partir da construção de “[...] uma formação omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Na continuidade das discussões acerca da politecnicidade, o presidente da ANPED, professor Osmar Fávero, corroborou as ideias da deputada Lídice da Mata quanto à importância de reflexão sobre os princípios do trabalho enquanto princípio educativo. Sobre essa questão, o professor frisou que “[...] temos presente também que estamos no final do século XX e que a legislação não deve apenas consagrar uma reforma circunstancial, mas lançar as bases de uma inovação no sistema de ensino” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989b, p. 33).

A proposta de escola unitária enquanto um conceito de educação mais amplo, de acordo com Fávero, “[...] trata-se, sim, de uma escola de base nacional comum a toda a população em idade escolar, mas, sobretudo, uma escola que centra suas preocupações no trabalho” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989b, p. 34). A compreensão de que o trabalho, nessa perspectiva, não se restringe ao treinamento de atividades para o setor produtivo estabelecia, na perspectiva do debatedor, dois desafios para a implantação de uma educação politécnica. O primeiro referente a tornar o trabalho real em um princípio educativo; o segundo, viabilizar a politecnicidade em um contexto de desigualdade social.

Das discussões acerca da proposta de uma educação politécnica e o fortalecimento da esfera pública em educação surgiram indicações de modificações ao substitutivo Jorge Hage, que envolviam desde o financiamento da educação profissional até a diferenciação entre educação técnica e qualificação profissional. As questões anteriormente destacadas foram tratadas a partir do tema “Trabalho, educação e ensino médio”, debatido pelos professores Demerval Saviani, da Universidade de Campinas, Lucília Machado, representando o FNDEP, Iracy Picanço, Universidade Federal da Bahia e Roberto Regnier, Diretor Geral do SENAC do Rio de Janeiro.

Das sugestões apresentadas pelos participantes deste debate surgiram diversas contribuições. O professor Demerval Saviani destacou que a questão central do evento era decorrente do problema da união entre ensino e trabalho produtivo, enfatizando que, em uma proposta de educação politécnica, todas as modalidades e graus de ensino têm como referência o processo de trabalho e, por essa razão, propôs que a LDB apresentasse “[...] um papel específico para o 2º grau, onde a questão da relação ensino/trabalho deixasse de ser genérica e implícita para se colocar como algo

específico e explícito” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 07). O professor defende ainda que

Portanto, aquela educação necessária para todos e que envolve essa exigência de explicitação dos processos de trabalho, se ela é necessária para todos, isso significa que ela deva ser provida e garantida a todos, independentemente do tipo de atividade profissional específica que cada um vai desenvolver no processo produtivo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 08).

Na compreensão do docente, o substitutivo Jorge Hage, ao admitir a formação profissional externamente ao sistema regular de ensino, fortalecia o direito de todos à formação geral, visto que assim a educação profissional não substituiria a educação básica. Outro aspecto destacado por Savianni era de que a problemática da formação para o trabalho se encontrava presente também em outras modalidades de ensino, tais como a Educação de Jovens e Adultos, que concentra a demanda dos trabalhadores que procuram a escola.

O professor Saviani argumentou ainda que, dada a extensão territorial brasileira, a Educação a Distância tornava-se uma ferramenta que possibilitaria a formação para o trabalho nos locais longínquos do país. No entendimento do professor, esses seriam exemplos de que a educação profissional não poderia ser tratada apenas como uma problemática que envolveria, exclusivamente, o Ensino Médio.

Ao concluir sua fala, Saviani ressaltou, ainda, que a formação para o trabalho envolvia também a questão da formação continuada dos trabalhadores, independentemente de serem, no processo educativo, os educandos ou os educadores. Dessa forma, a formação do educador também era um elemento a ser considerado num processo de preparação para o trabalho que superasse o modelo de profissionalização historicamente realizado no país.

Ainda sobre a avaliação da proposta curricular para o Ensino Médio apresentada no substitutivo Jorge Hage, Saviani finalizou com a seguinte observação:

Considero a proposta do substitutivo adequada, pois corresponde ao espírito da proposta que introduz o trabalho como centro da organização do ensino médio. No entanto, parece-me que no texto da lei fica vago e nesse sentido há o risco de que, nos desdobramentos relativos à implantação, o que seria a inovação da organização do ensino formal nessa nova proposta. Nesse sentido, seria desejável que se encontrasse alguma forma de tornar mais explícito no texto da lei ou garantir condições de que no processo de

implementação da lei, as medidas de especificação, a nível do Conselho Nacional de Educação, não percam de vista esse objetivo e esse espírito (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p.13).

Em decorrência da crítica de que o trabalho não deveria se relacionar ao imediatismo do setor produtivo, sendo esta compreensão entendida como uma visão estreita e, portanto, incompatível com a proposta de escola unitária e politécnica, a representante do FNDEP, professora Lucília Machado, criticou o termo trabalho produtivo presente no Substitutivo Jorge Hage, especialmente nos artigos referentes aos fins e aos princípios da educação. Em vista disso, sugeriu a inclusão da expressão trabalho socialmente útil, por representar uma ruptura com as noções de produtividade da mão-de-obra.

Nas análises das integrantes do FNDEP, no que se refere ao trabalho e à educação, o Substitutivo Jorge Hage não realizou uma explícita discussão sobre a inserção do trabalho no cotidiano escolar. Essa questão se evidenciou na crítica ao Capítulo VII, Artigo 31, § 2º do substitutivo, o qual definia que os serviços comuns incluirão, principalmente, laboratórios, espaço para hortas, para arte e lazer, educação física, desporto, refeitório e serviços de saúde. Na perspectiva da professora Iracy Picanço, também representante do FNDEP, a proposta apresentada não viabilizou a discussão acerca do trabalho na sociedade e, por essa razão, ela sugeriu que fosse incluído, no artigo em questão, o compromisso com a criação de oficinas ou atividades similares.

Na compreensão da mesma docente, o Artigo 53, §1º, ao tratar do Ensino Médio, não deveria limitar a potencialidade do trabalho apenas ao aluno trabalhador, pois dessa forma não dialogaria com os princípios da tese do trabalho enquanto princípio educativo. Essa mesma problemática foi compreendida pela professora como decorrente dos desafios quanto à inserção da formação para o trabalho numa sociedade real e não ideologizada.

Numa mesma direção, a análise realizada pela professora Acácia Kuenzer apontou que o Substitutivo Jorge Hage não anunciava em nenhum artigo a questão da politécnia como uma obrigatoriedade imediata, embora tenha realizado a assunção de algumas concepções na tentativa de viabilizá-la. Para a docente, essa fragilidade do

documento demonstrava a persistência, no país, da oferta de um Ensino Médio diferenciado a partir das origens de classe. Isto posto, a docente propunha que o aluno tivesse acesso a recursos tecnológicos que permitissem, se necessário, alguma integração com o mercado de trabalho. No entanto, sem que essa formação ocorresse mediante a manutenção de formas fragmentadoras de aquisição do saber.

As críticas realizadas foram decorrentes da compreensão de que, na educação politécnica, a proposta pedagógica requeria o trabalho enquanto um princípio educativo a partir, primeiramente, da garantia do acesso à cultura geral, ideias corroboradas por Saviani (1989), quando afirma que

Aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 1989, p. 12).

Nesse sentido, na proposta apresentada pelos defensores da escola única para todos, o processo de trabalho se constituiria em uma etapa posterior, mais especificamente ao final da educação básica. Nas etapas anteriores, o aluno deveria conhecer os fundamentos científicos presentes no processo produtivo para, posteriormente, ocorrer o desenvolvimento de uma habilitação específica.

A proposta de escola unitária defendida pelo FNDEP durante a elaboração da LDB tinha como essência uma escola pública, universal, laica e gratuita. Assim, as reivindicações referentes à educação e o trabalho requeriam a ampliação do Estado no cotidiano da sociedade mediante a expansão da esfera estatal. Na proposta apresentada, evidenciava-se a perspectiva gramsciana de educação, pela qual o trabalho se constitui no princípio pedagógico e que

[...] não pode ser realizado em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa (GRAMSCI, 1991, p. 130).

É com essa visão que o FNDEP sustentou a proposta de uma formação escolar básica que, conjuntamente ao aprendizado das noções científicas, conduziria os educandos na vida política da sociedade a partir do acesso ao conhecimento de seus direitos e deveres, e não apenas a formação instrumental para a vida produtiva.

O projeto educativo proposto pelo FNDEP, assim como sua concepção educativa, era incompatível com as sugestões e posicionamento político das entidades educativas patronais, representadas pelo Sistema S de ensino, as quais defendiam a manutenção do financiamento público às instituições privadas, mas com a redução da presença do Estado no controle de suas atividades.

A participação do Sistema S nas audiências públicas esteve focada na discussão do financiamento da educação profissional e nas críticas quanto às exigências de publicização de suas decisões, mais especificamente na discussão sobre a gestão das entidades educativas patronais.

As propostas e ponderações realizadas pelo Diretor-Geral do SENAC do Rio de Janeiro, Roberto Regnier, seguem a tendência liberal de defesa de liberdade plena ao setor privado e, por essa razão, são crescentes as críticas quanto ao controle do Estado. O inciso II do Artigo 124, letra “a” foi o ponto de partida da sua análise; apontou como preocupante por representar a redução de recursos para as entidades educativas patronais

O inciso II desse artigo 124, letra ‘a’, diz que 0,7% do total arrecadado será destinado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Comercial e Rural, e 0,3% à Secretaria do Estado. Assim, transfere para a Secretaria do Estado responsável pela área do trabalho – ou seja, a SMO – 3% da arrecadação do SENAI. Já houve, em 1981, uma lei que simplesmente extinguiu o SENAC e o SENAI e repassava todas as suas verbas ao INPS. Essa lei, depois de um mês de vigência, foi revogada e tudo voltou aos devidos lugares. Recentemente, houve também uma proposta de se destinar 0,3% da arrecadação ao SEBRAE (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 55).

A proposta de financiamento da educação profissional apresentada no Artigo 124 propunha uma redistribuição do percentual dos recursos destinados às entidades patronais, de forma que 0,7% do total arrecadado seriam do SENAI e 0,3% do Ministério do Trabalho. Consequentemente, no entendimento de Roberto Regnier, as entidades patronais seriam expropriadas em seus recursos financeiros.

A defesa da manutenção do financiamento do Sistema S foi sustentada pelo representante do referido grupo na concepção de que o Estado deveria buscar o mercado como parâmetro de qualidade, tornando-se o promotor/empreendedor, ao invés de provedor de bens e serviços sociais. A presente compreensão coaduna com a corrente neoliberal de eficiência e produtividade do mercado, o qual é apresentado como o protótipo para a gestão do Estado. A crítica realizada quanto ao gerenciamento estatal dos recursos financeiros se evidencia no trecho a seguir, quando o representante do SENAC afirma que

Diante de tal interpretação, nossos administradores estranharam que a verba citada seja destinada justamente ao governo. Mais verba para o governo. Como cidadão, percebo que meu dinheiro, mais uma vez, não será aplicado na educação, mas utilizado pelo governo, em um órgão burocrático do Ministério do Trabalho, que é a Secretaria de Mão-de-obra (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 56).

A explícita preocupação das entidades educativas patronais com o controle do Estado sobre suas ações se manifestou na crítica aos Artigos 122 e 123 do Substitutivo Jorge Hage, que estabeleciam a criação de uma rede específica de capacitação e formação profissional supervisionada nacionalmente pelo Ministério do Trabalho.

Na continuidade do discurso de fortalecimento do setor privado surgiram críticas quanto à criação do Conselho Nacional de Capacitação Profissional, por ser ele “[...] composto por onze membros, em que nem o SENAC nem o SENAI é citado. São citados apenas os empregadores, que podem ou não indicar um representante do SENAC ou do SENAI” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 57). Por essa razão, o representante do SENAC do Rio de Janeiro, Roberto Regnier, sugeriu a inclusão de mais três conselheiros representantes das entidades nacionais de formação profissional (SENAI, SENAC e SENAR).

Como alternativa diante da resistência do Sistema S à criação do Conselho e à supervisão do Ministério do Trabalho, Roberto Regnier sugeriu a criação de um Fórum, em âmbito estadual, em substituição ao Conselho Nacional de Capacitação Profissional, onde as três instituições formativas teriam a “[...] oportunidade de falar de suas experiências com discussão e orientação na área de educação” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 60).

A predominância da perspectiva financeira sobre a pedagógica caracterizou a fala do representante do SENAC-RJ, Roberto Regnier, uma vez que este não tratou de aspectos pedagógicos e posicionou-se claramente como um crítico das propostas do FNDEP. Dentre os aspectos que melhor caracterizam a compreensão do grupo ao qual o diretor em questão representava, estavam a defesa da manutenção e expansão das entidades educativas patronais a partir do financiamento público, assim como as críticas quanto à redução da jornada de trabalho dos estudantes-trabalhadores. Sobre esse último aspecto, a fala a seguir esclarece a questão destacada.

Não quero dizer que se deve deixar tudo solto, mas seria o caso de se fazer um estudo da legislação trabalhista, para que essa situação se torne mais flexível. Considero oito horas de trabalho uma conquista muito justa e de grande valor para todo o cidadão em todo o mundo. Entretanto, para uma jornada de trabalho menor, isto é, para um estudante que queira trabalhar duas, quatro ou seis horas, seria mais interessante haver um estudo junto do Ministério do Trabalho para tomar esse horário mais flexível, com ganho profissional, evidentemente. Sugerimos, assim, um estudo mais aprofundado, dependendo da negociação com o próprio ministério, com o objetivo de tornar flexível a legislação trabalhista (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989c, p. 60).

O argumento acima coaduna com o entendimento dos defensores do Estado Mínimo de que a livre iniciativa é uma estratégia salutar de desenvolvimento econômico e social, tornando-se, portanto, desnecessária qualquer forma de controle ou supervisão estatal.

A crítica à garantia de direitos aos trabalhadores-estudantes é outro aspecto da fala do representante do SENAC/RJ que converge com o ideário neoliberal, pois não expressa a preocupação com a ampliação dos direitos; ao contrário, é a manifestação do entendimento de que o direito trabalhista no país necessitava ser rediscutido. O alinhamento se expressa até mesmo no termo utilizado para realizar sua defesa: flexibilização.

Como apontado por Standing (2014), a flexibilização é uma característica do precariado, ou seja, daquele trabalhador desassistido de direitos trabalhistas. É importante destacar que a flexibilização é a estratégia adotada pelo capital, na contemporaneidade, para obter mais lucros a partir da potencialização da desigual relação entre capital e trabalho.



A defesa de flexibilização também oculta outro pressuposto neoliberal para as relações de trabalho: a não intervenção do Estado nas relações contratuais entre patrões e empregados. Na perspectiva de Hayec (1990), tal medida reduziria a competitividade e a capacidade individual de realização.

Seguindo a mesma lógica, o representante do SENAI, José Campelo Neto, se declarou contrário à publicização do Sistema S, assim como foi contra qualquer outra forma de controle do Estado. O argumento para tal recusa decorreu da compreensão de que, juridicamente, a instituição é uma entidade privada, prestadora de serviços de natureza pública, em uma área desvalorizada da educação, ou seja, a educação profissional.

A desconsideração sobre o histórico de luta e organização da classe trabalhadora, assim como do processo de reorganização dos sindicatos brasileiros, se explicitou na afirmação de José Campelo de que o interesse pela formação profissional predominava apenas no setor patronal. No entanto, de acordo com o representante patronal, as decisões não eram unilaterais, pois “[...] os trabalhadores discutem conosco a questão de currículo, número de vagas em determinados cursos, criação de outros cursos” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d, p. 85). Por fim, sugeriu que as entidades de educação profissional do Sistema S fossem reconhecidas como “[...] instituições vinculadas a uma área de questões meramente trabalhistas, que é o movimento sindical” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989d, p. 86).

O relator do Substitutivo em discussão, Jorge Hage, ao refletir sobre as críticas e sugestões apresentadas pelos representantes do Sistema S, negou que sua proposta promoveria a extinção das entidades educativas patronais em questão. No entendimento do relator, a defesa era da representação mais equilibrada nos fóruns de debates da educação profissional. Desse modo, defendia que as decisões não deveriam ser exclusivas da classe patronal e, portanto, propunha que os representantes dos trabalhadores e o Estado, tanto quanto os patrões, tivessem representatividade nos fóruns de discussão.

O Substitutivo Jorge Hage e o Projeto de Lei do Deputado Octávio Elísio receberam diversas críticas dos parlamentares de oposição às propostas do FNDEP. A divergência quanto aos projetos era decorrente do posicionamento político de alguns parlamentares que compreendiam que o conteúdo das propostas era alinhado à esquerda marxista.

Fernandes (1990) considera que as críticas realizadas às duas propostas são fruto da ausência consciente dos adversários de não colaborar com o grupo de trabalho da Comissão de educação que elaborou o primeiro projeto. Em defesa da proposta apresentada por Jorge Hage, o autor destaca ainda que

O trabalho fecundo do relator é omitido. Põe-se de lado que ele conseguiu elaborar um substitutivo à altura do projeto do deputado Octávio Elísio, por si só um ponto alto nas tendências que hora prevalecem entre especialistas, entidades educacionais, movimento estudantil e organização de funcionários (FERNANDES, 1990, p. 209).

A preocupação com o cunho democrático do processo de elaboração da LDB esteve presente no Projeto Octávio Elísio e no Substitutivo do Relator Jorge Hage, e tinha como objetivo que “[...] a lei refletisse o que a comunidade nacional envolvida nesse universo deseja alcançar, como ponto de partida da reconstrução do sistema de educação” (FERNANDES, 1990, p. 210).

As forças de oposição aos Projetos de LDB, apoiados e elaborados pelas entidades acadêmicas e científicas, manifestaram-se, inicialmente, recusando a construção de um projeto coletivo para a LDB. Os parlamentares integrantes do grupo oposicionista questionavam a legalidade da discussão da elaboração da LDB com a sociedade. Dentre os deputados que discordavam do modelo adotado, destacou-se o deputado Sólton Borges dos Reis, do PTB de São Paulo, que, sobre essa questão, declarou:

Apesar da grande capacidade do Relator, do seu extraordinário trabalho que elaborou a matéria na sua totalidade. Por isso, não apresentei nem emendas nem destaques. E por que não concordo? Não concordo porque a Constituição não prevê esse tipo de lei. A Constituição diz que é competência nossa fixar as diretrizes com as quais se nortearão e bases sobre as quais se fundamentarão os sistemas e órgãos da educação em todo esse Brasil diferenciado, sempre procurando manter a unidade nacional. Trata-se de fixar as diretrizes e bases e não de detalhar como devem funcionar as escolas e estabelecer os parâmetros. Devemos apenas fixar as diretrizes e bases e não

baixar camisa-de-força para o sistema escolar brasileiro. A meu ver, não podemos fazer uma lei desse tipo. Sou pela liberdade das escolas, mantida a orientação nacional das diretrizes e bases (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1990b, p. 11).

As percepções adversárias ao Substitutivo Jorge Hage, embora tenham reconhecido que suas propostas conquistaram espaço ao longo do processo de discussão e negociação, argumentavam que o Projeto de Lei 1258/88 apresentava diversas inconstitucionalidades. A defesa do projeto de sociedade apoiado pelos parlamentares de direita se explicitou na fala do deputado Bezerra de Melo, membro do Centrão, que justificou seu voto contrário à aprovação do Substitutivo em questão, declarando que

O segundo substitutivo corrigiu várias falhas, vários erros do primeiro substitutivo. Inclusive emendas minhas, várias delas, mais da metade, foram aprovadas – apresentei mais de 150 emendas. Entretanto, a filosofia do substitutivo não é a minha filosofia, não é a que aprendi. O primeiro projeto tem vários dispositivos inconstitucionais. Em segundo, adota uma filosofia da educação que é claramente, quase que obviamente, marxista. Não aceito, de maneira alguma, vários pontos colocados no substitutivo. De maneira que, apenas justificando o meu voto, elogio o trabalho de S. Exa, mas discordo, inteiramente, do ponto de vista filosófico do projeto (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1990c, p. 25).

Para o deputado Florestan Fernandes, do PT, o processo de elaboração, tanto do Projeto Octávio Elísio quanto do Substitutivo do relator deputado Jorge Hage, seguiram o paradigma democrático. Por essa razão, ocorreram debates com os mais variados interlocutores da sociedade, além de representantes de instituições de ensino públicas e privadas, leigas e confessionais. Esse diálogo possibilitou o debate e apresentação de projetos ou de sugestões que foram registradas e consideradas na elaboração das propostas em questão. Desse modo, “A lei reflete o que a comunidade nacional envolvida nesse universo deseja alcançar, como ponto de partida da reconstrução do sistema de educação” (FERNANDES, 1990, p. 210).

O mesmo entendimento foi apresentado pelo relator do Substitutivo, deputado Jorge Hage, que destacou que a proposta foi construída a partir da realização de 50 audiências públicas, de encontros realizados pelo relator, correspondências enviadas à Comissão e de Simpósios temáticos com especialistas de todo o país sobre os pontos mais polêmicos acerca do desenvolvimento educacional brasileiro. Nesse processo dialógico e de caráter coletivo, foram acolhidas 50% das 978 emendas examinadas,

aspecto que, ainda conforme o mesmo deputado, reforça a realização e o compromisso com

O trabalho coletivo, árduo e abertamente construído nesta comissão há cerca de quatorze meses. Há mais de um ano, iniciamos na Comissão de Educação, Cultura e Desporto um dos exemplos, creio eu, mais edificantes de como é possível elaborar uma lei, como é possível exercer a tarefa legislativa com a participação efetiva de um segmento da comunidade, no caso a comunidade educacional brasileira (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1990c, p. 14).

A polêmica sobre a constitucionalidade do Projeto de LDB, que foi iniciada ainda na fase do Projeto de Lei nº 1258/88, popularmente conhecido como Projeto Octávio Elísio, persistiu nas etapas posteriores, estimulando a articulação de diversos setores da sociedade em prol da prevalência de seus pontos de vista. De modo geral, as mesmas forças políticas presentes durante a Constituinte atuaram também nessa etapa. Fernandes (1990) avalia esse momento, destacando que

Não devemos alimentar ilusões. Os embates vão recomeçar, de modo negativo, tanto na Comissão, quanto na sociedade. É uma pena, permanecermos presos ao passado. Só que nos cumpre fazer tudo o que for possível para não ficarmos com “meia vitória”. Precisamos cortar o nó górdio de nossa história. Os conservadores escolheram a educação como o terreno de luta principal (FERNANDES, 1990, p. 211).

Nesse cenário, o texto de Jorge Hage foi submetido à Comissão de Finanças e Tributação em 1º de agosto de 1990. A Deputada Sandra Cavalcanti (PFL/RJ), na condição de relatora, não se restringiu à temática tributária e propôs mudanças de cunho pedagógico. Embora não tenha apresentado sugestões de alterações quanto à educação profissional, a sugestão de concessão de financiamento público para instituições confessionais ou filantrópicas de ensino afetaria diretamente o fortalecimento das escolas públicas, conforme proposto pelo FNDEP.

O processo de resistência ao Substitutivo Jorge Hage não se limitou às manifestações de oposição expressas nas audiências públicas. Saviani (1999) destaca que, no Senado e ainda durante a tramitação na Câmara dos Deputados, ocorreram diversas tentativas de apresentação de propostas paralelas de LDB. Dentre elas, destaca-se a do Senador Marco Maciel (PFL/PE), que foi destituído de sua intenção

[...] através de acordo entre ele e Jorge Hage quando da participação de ambos num encontro promovido pela SBPC em São Paulo, ocasião em que Maciel assumiu publicamente o compromisso de que nenhuma votação sobre essa matéria ocorreria na Comissão de Educação do Senado antes que ali entrasse o projeto de LDB, então em tramitação na Câmara dos Deputados (SAVIANI, 1999, p. 128).

O PL 1258B/88, de 13 de maio de 1993, conhecido como o PL da Câmara dos Deputados, ao ingressar no Senado Federal, recebeu a denominação de PL 101/93 e relatoria do Senador Cid Sabóia, do PMDB-CE. O Parecer nº 250 do referido senador foi aprovado em novembro de 1994 na Comissão de Educação do Senado. No começo do ano seguinte, foi submetido à votação, mas, consoante informações do Portal do Senado, não houve *quorum* para que ocorresse a apreciação em plenário. No processo de tramitação da LDB em 17 de março de 1995, o referido PL foi considerado inconstitucional. O senador Darcy Ribeiro apresentou uma proposta de substitutivo, que, aprovado, deu origem ao famoso Projeto Darcy Ribeiro.

Na longa tramitação da LDB, em nossa compreensão, a proposta defendida pelas entidades acadêmicas e científicas para a educação profissional foi desconstruída. O PL 101/93, na sua primeira versão, manteve as propostas apresentadas à Câmara dos Deputados. No entanto, durante a tramitação da LDB, seu conteúdo foi alterado pelo substitutivo Darcy Ribeiro, que apresentava uma proposta de educação profissional desvinculada da formação geral, como demonstra o quadro abaixo que compara o conteúdo do PL 1258 B/88 (Projeto da Câmara) e o PL 101/93, conhecido como Projeto Darcy Ribeiro.

**Quadro 1** - Comparativo entre os Projetos PL 1258B/88 e o PL 101/93 (Projeto Darcy Ribeiro)

PL 1258 B/88 (Projeto da Câmara)	PL 101/93 (Projeto Darcy Ribeiro)
<p><b>Art. 52.</b> A formação técnico-profissional é acessível a todos e não substitui a educação regular.</p> <p>§ 1º A formação técnico-profissional desenvolvida sob a forma de programas estabelecidos para esse fim, será oferecida predominantemente fora do sistema de ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho e, quando necessário, nos estabelecimentos regulares de ensino.</p> <p>§ 2º As modalidades e processos de ensino-aprendizagem serão utilizados na formação técnico-profissional e serão definidos pelo Conselho Nacional do Trabalho.</p> <p>§ 3º O conselho Nacional do Trabalho articular-se-á</p>	<p><b>Art. 40.</b> O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, conta com a possibilidade de acesso à técnico-profissional específica.</p> <p>§ 1º A formação técnico-profissional é planejada e desenvolvida para atender às necessidades do mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção e as necessidades dos trabalhadores e da população.</p> <p>§ 2º A formação técnico-profissional, oferecida fora dos sistemas de ensino, em instituições especializadas ou no ambiente</p>

com o Conselho Nacional de Educação, para assegurar a equivalência e a complementaridade entre a formação técnico-profissional regulada neste capítulo, a educação profissional de nível médio ministrada no sistema de ensino regular e a educação básica nos níveis fundamental e médio.

**Art. 53.** As instituições destinadas à formação técnico-profissional constituem uma rede própria.

**Art. 54.** A rede de formação técnico-profissional compõe-se dos estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional, vinculados ao sistema sindical, referido no art. 240 da Constituição Federal e demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes.

**Art. 55.** A rede de formação técnico-profissional será financiada com recursos provenientes de:

I – Receitas orçamentárias da União, dos Estados e dos Municípios, destinadas, para esse fim, nos orçamentos dos Ministérios e das Secretarias responsáveis pelas áreas do Trabalho e da Educação;

II - receitas provenientes de contribuição social das empresas, nos termos do art. 240 da Constituição Federal e da legislação específica.

III - recursos efetivamente gastos pelas empresas em seus próprios programas de formação técnico-profissional;

IV receitas provenientes de acordos, convênios, doações e outros recursos destinados à formação técnico-profissional

Parágrafo único. A aplicação dos recursos previstos neste artigo destinados à formação técnico-profissional não se considera despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos desta Lei.

de trabalho, não tem vinculação com o ensino regular e supletivo.

§ 3º O Poder Público é estimulado a criar, em suas escolas profissionalizantes, cursos abertos aos alunos das redes públicas e particular de ensino fundamental e médio, condicionada a sua matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no PL 1258/88 e no Projeto Darcy Ribeiro

O quadro comparativo acima evidencia que as divergências entre as propostas da Câmara e do Senado eram de três ordens. A primeira é quanto ao papel da relação formação geral e educação profissional. A segunda, do papel fiscalizador atribuído ao Conselho Nacional de Educação. A terceira, por fim, revela sobre a questão do financiamento da formação profissional.

Assim, o primeiro aspecto divergente entre as propostas se evidencia no § 2º do Artigo 40 do Projeto Darcy Ribeiro, que desvinculou a formação-técnico profissional da escolaridade obrigatória regular ou supletiva, enquanto o PL 1258B/88 definia, em seu Artigo 52, que a preparação para o trabalho não poderia substituir a educação regular. Essa questão não se trata de uma mera opção de oferta educativa, mas de uma solução

política adotada pelo mundo capitalista e que teve o Banco Mundial como agente de difusão de suas propostas.

Dessa maneira, a recusa ao modelo educativo de formação técnica profissional apresentada no Projeto da Câmara era decorrente da preocupação com os custos da expansão da oferta pública da educação. É necessário ressaltar que, nesse período, o país vivenciava a reforma de Estado dos anos de 1990, a qual, tendo como pressupostos as políticas de ajuste estrutural, visava à redução dos gastos do Estado. Desse modo, a proposta da Câmara não partilhava das mesmas concepções políticas, *vide* que ela defendia o compromisso estatal com uma oferta educativa integral aos estudantes, o que requereria o aumento dos investimentos no setor educativo, tais como ampliação do quadro de servidores, formação continuada docente, melhoria na infraestrutura das escolas, de laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Diversos são os aspectos presentes no Projeto Darcy Ribeiro que desconstruem a concepção educativa presente na proposta oriunda da Câmara Federal. Inicialmente, destacamos que o não reconhecimento das contribuições da educação geral à formação profissional reafirmou e explicitou o caráter dualista da educação brasileira. É importante destacar que a história da educação profissional do país foi marcada pela dicotomia do ensino que separa a educação dos trabalhadores da educação da elite.

Outro aspecto que sinaliza a desconstrução da Proposta da Câmara se evidencia no § 1º do Art. 40, do Projeto Darcy Ribeiro, o qual apresenta como objetivos da educação profissional atender aos interesses do setor produtivo, diferentemente do preconizado pela Proposta da Câmara, que compreendia que a educação profissional constituiria uma etapa posterior no processo formativo dos trabalhadores e que, portanto, priorizava o acesso à educação geral sobre a formação profissional.

Já o § 2º do referido artigo, ao definir que a formação profissional não estaria vinculada à educação geral, desresponsabilizava o Estado com a oferta pública e gratuita da modalidade educativa em questão. Kuenzer (1995) corrobora nosso entendimento ao declarar que o § 1º do Artigo 2 da Proposta Darcy Ribeiro limitou a responsabilidade do Estado ao ensino regular, excluindo da obrigatoriedade qualquer curso que não estivesse inserido no ensino regular.

Destacamos ainda que o Projeto da Câmara, ao dar destaque para a articulação do Conselho Nacional de Educação ao Conselho Nacional do Trabalho, nas ações referentes à educação profissional, expressa a preocupação com o controle social no processo de certificação e formação dos trabalhadores, bem como nos debates que envolviam a temática. A ausência dos referidos conselhos no Projeto Darcy Ribeiro não se trata, e este é nosso ponto de vista, de um descuido sobre a temática ou de mera ausência; baseia-se, antes, na compreensão de que nos setores que não são de responsabilidade do Estado caberia a este a elaboração do aparato legal necessário para que os empresários possam administrar lucrativamente seus negócios sem a interferência estatal.

A questão do financiamento da educação profissional é outro aspecto que, relacionado ao papel do Estado, reflete explicitamente a concepção política da Proposta da Câmara de que os recursos públicos devem ser aplicados exclusivamente no setor público e que, assim sendo, as instituições formativas que não constituíssem o sistema público de formação profissional deveriam subsistir a partir de recursos financeiros próprios.

Quanto ao silenciamento do Projeto Darcy Ribeiro no que se refere ao financiamento da educação profissional, entendemos como uma manifestação do alinhamento ideológico da proposta construída no Senado com as propostas do setor empresarial, em especial o Sistema S, que defendia a existência de uma educação pública não-estatal e, que, por essa razão, o Estado deveria garantir recursos financeiros.

Diante do exposto, destacamos ainda que o do Projeto Darcy Ribeiro apresenta afinidades com as propostas educativas do Banco Mundial, as quais, de acordo com Coraggio (1997), estavam alinhadas ao reordenamento político e econômico vivido pelo mundo capitalista a partir da crise econômica do final dos anos de 1970. É importante destacar que, naquele contexto, o Banco Mundial era o divulgador do ideário neoliberal em educação e, por essa razão, a preocupação com a redução dos gastos públicos e a focalização dos investimentos públicos nos setores mais carentes da sociedade adquiriram destaque nos discursos dos anos de 1990 no Brasil.



A compreensão de que os recursos públicos deveriam ser melhor aplicados em educação e de que o Estado devia garantir a livre concorrência tornou-se uma retórica política de destaque nos debates em defesa do ensino privado durante a LDB. Esse entendimento sustentou a defesa de que o ensino fundamental era o nível de ensino prioritário a ser atendido pelo Estado brasileiro, e conduziu a uma secundarização dos compromissos estatais com os demais níveis e modalidades de ensino, como foi o caso da educação profissional.

Silva (2002), ao tratar das estratégias do Banco Mundial nesse período, corrobora a compreensão de que o Banco Mundial interviu diretamente nos rumos da educação brasileira. Ela afirma também que, “De acordo com os dados estatísticos e com os diagnósticos produzidos pelos membros do Ministério da Educação, o Banco Mundial avalia financeiramente os níveis de ensino que demonstram ser mais lucrativos” (SILVA, 2002, p. 106).

Ainda conforme a mesma autora, o Banco Mundial, ao avaliar a lucratividade dos níveis de ensino, definiu, como metas a serem alcançadas pelo país, o aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos e a redução das taxas de repetência e evasão. Na compreensão do referido banco, as razões para a baixa qualidade da educação brasileira eram decorrentes da ineficiência da educação pública, e, entre outras tantas falhas do Estado brasileiro, estava “[...] o financiamento total da educação pública em todos os níveis” (SILVA, 2002, p. 106).

Nas análises de Saviani (1999), no contexto político da década de 1990, o Projeto Darcy Ribeiro possibilitou ao poder executivo formular a política educacional sem controle social, visto que,

Com efeito, diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senado tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome da sociedade não necessitando mais sequer consultá-la (SAVIANI, 1999, p. 129).

Sendo assim, o exercício democrático, realizado a partir dos debates ocorridos durante as audiências públicas na Câmara dos Deputados, foi derrotado pelo arranjo das forças políticas favoráveis à reestruturação do Estado brasileiro naquele período, que não dialogavam com as propostas apresentadas no Substitutivo Jorge Hage, especialmente quanto à expansão e fortalecimento da rede pública de ensino.

Ao longo do trâmite da LDB, a dualidade entre ensino geral e profissional foi mantida, mesmo no Substitutivo Jorge Hage. No entanto, podemos destacar alguns avanços, tais como, “[...] localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica” (SAVIANI, 1999, p. 61). Para o autor, a politecnia se encontrava timidamente nos princípios presentes no Art. 53, que estabelecia ser

Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, às bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (BRASIL, 1988b).

Do mesmo modo, o Artigo 56, ao tratar da Formação Técnico-Profissional, atribuiu prioridade à formação geral dos educandos, ao determinar que

O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, além da garantia de educação básica comum, e das ofertas de educação profissional no ensino médio regular, deverá contar com a possibilidade de acesso a uma formação técnico-profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material (BRASIL, 1988b).

O artigo acima demonstra a compreensão quanto aos objetivos do ensino técnico profissional e a inclusão de alunos e trabalhadores a partir de uma educação básica comum. No entanto, a apresentação do substitutivo do Senador Darcy Ribeiro contribuiu para o enfraquecimento da proposta de politecnia ao prever a criação de sistemas distintos para a educação profissional e o ensino regular.

Em 1996, com a aprovação da Lei 9394/96 (LDB), ocorreu uma barreira legal para a realização das propostas de formação para o trabalho defendidas pelo FNDEP. Desse modo, a educação profissional foi desvinculada da educação geral.

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

É importante destacar que o projeto de LDB defendido pelos educadores se opunha à proposta apresentada pelo governo e, por essa razão, foi gradativamente sendo combatida mediante

[...] o infindável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base do governo, que em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 9).

Em consequência, a aprovação da LDB/96 representa, em nossa leitura, a vitória da concepção de educação dos grupos hegemônicos e de um movimento de reformas na educação brasileira, que, no caso específico da educação profissional, tomou corpo com o Decreto nº 2208/97, entrando em consonância com os interesses do mercado e sua consequente busca por eficiência, eficácia e produtividade, pela qual a educação profissional tornou-se parte de um “[...] sólido e articulado conjunto de políticas públicas que caracterizam a fase neoliberal do Estado brasileiro” (KUENZER, 1997, p. 67).

Dessa maneira, o Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, regulamentou o parágrafo 2º do Artigo 36, seção IV do Capítulo II, além dos Artigos 39 a 42 do capítulo III da LDB/96, e se tornou o principal instrumento jurídico da educação profissional a partir daquele momento.

O Artigo I do referido decreto definiu os seguintes como objetivos da educação profissional: a transição entre a escola e o mundo do trabalho; a formação de profissionais de nível técnico e superior; o aperfeiçoamento dos trabalhadores e a qualificação de jovens e adultos para o trabalho, independentemente do seu nível de escolaridade. É possível perceber, nos objetivos atribuídos à educação profissional, o completo rompimento com a concepção de educação integral apresentada pelo FNDEP, que defendia a integração entre a formação técnica e a educação básica. Outro aspecto que evidencia essa ruptura é o Artigo 2 do Decreto, que estabelecia que

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1997).

O rompimento definitivo com as propostas do FNDEP e das demais entidades acadêmicas se expressa na criação de três níveis para a educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico. O Artigo 4º do decreto em questão definia o nível básico como uma

[...] modalidade de educação não-formal e de duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular (BRASIL, 1997).

O decreto determinou, também, que tanto as instituições públicas de ensino quanto as escolas particulares – desde que recebessem apoio financeiro do Poder Público – que atuassem com educação profissional teriam a responsabilidade de oferecer cursos no nível básico da educação profissional para alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como aos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, além de fornecer certificado de qualificação profissional.

Podemos afirmar que o Decreto 2.208/97, em seu 4º artigo, expressa as exigências competitivas que se encontram nas entrelinhas do discurso acerca da empregabilidade, além de demonstrar o afastamento do Estado da responsabilidade do aumento da escolarização dos trabalhadores, visto que esses cursos eram voltados à formação de doceiras, padeiros, auxiliares de diversos serviços, nos quais a qualificação

profissional era desvinculada de conhecimentos básicos, tais como operações matemáticas, noções elementares de química e física, entre outros, essenciais à inserção no mundo do trabalho.

Por sua vez, a educação de nível técnico foi a que sofreu os maiores impactos com o Decreto 2.208/97, visto que o Artigo 5º determinava que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Na perspectiva de Savianni (1999), essas determinações legais representaram muito mais do que a impossibilidade de integração entre ensino médio e profissional e foram, também, um retrocesso na legislação educacional, uma vez que significaram a manutenção da dualidade de sistemas.

Diante do exposto, podemos afirmar que o Decreto 2208/97 expressou o triunfo das forças conservadoras presentes desde a Constituinte, as quais se opunham à oferta de uma educação pública e gratuita em todos os níveis, por meio de um sistema nacional mantido pelo poder público, além da oposição à proposta de integração curricular, denominada, naquele momento, de educação politécnica e que visava, no entendimento das entidades acadêmicas e especialmente do FNDEP, o compromisso de um processo formativo que garantisse a formação geral e profissio

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese, cujo objetivo foi compreender as concepções em disputa sobre a educação profissional no contexto da redemocratização brasileira, demonstra como as distintas formulações sobre a referida modalidade de ensino foram apresentadas e defendidas pelos sujeitos sociais que as representavam no período analisado por este estudo.

Quando decidimos pela trajetória de investigação do nosso objeto de pesquisa, tínhamos consciência dos obstáculos que enfrentaríamos. Naquele momento, o principal desafio era a grande variedade de estudos já realizados acerca da educação profissional brasileira. Assim, buscando superar essa dificuldade, pensamos em diversos temas para a tese, desde propostas sobre a integração curricular até um estudo comparativo entre as políticas de educação profissional para jovens no Brasil e em Portugal, tendo como recorte histórico a redemocratização política vivida nos dois países.

Devido as limitações de tempo para o aprofundamento das leituras sobre as duas realidades, e das exigências legais para a conclusão do curso de doutorado, optamos pela realização de um estudo que tratasse das propostas existentes para a educação profissional durante a redemocratização brasileira.

Após a definição do objeto de pesquisa e também das fontes de informações necessárias à sua realização, novamente, o tema nos desafiava com a necessidade de compreensão e articulação de conteúdos tão diversos referentes à política, ao trabalho, à história constitucional e aos estudos legislativos. Nessa etapa, a busca, seleção e, especialmente, a análise minuciosa do vasto material da pesquisa documental tornaram-se longas e laboriosas.

Inicialmente, devido à experiência da pesquisadora com *software* de pesquisa qualitativa, planejamos utilizar o Nvivo 9 no tratamento das informações da pesquisa documental. No entanto, embora tal recurso tecnológico seja eficiente para a categorização e organização de informações, não pudemos adotá-lo em nossa pesquisa por duas razões. Primeiramente, porque os documentos das CBE's foram fotografados, de modo que sua inserção no *software* ocorreria como imagem. Dessa maneira, por tratar-se de um texto fotografado, o conteúdo não apresentava nitidez. Por essa razão,

tivemos que realizar um tratamento manual do material. Primeiramente, montando as páginas fotografadas, que estavam separadas em duas partes, para, assim, iniciarmos a leitura do conteúdo selecionado.

Quanto aos documentos referentes à ANC e à LDB, não pudemos novamente utilizar o Nvivo 9, inicialmente, pelo tamanho e organização dos documentos que superavam a capacidade de armazenamento do *software*. É importante destacar que o material selecionado nessa etapa era constituído por nove (09) blocos de documentos, com uma média de 350 páginas cada um, tendo os documentos formatação variada, tanto no que se refere às fontes quanto no que diz respeito aos espaçamentos.

Para superar os obstáculos acima destacados e tentarmos, outra vez, a inserção dos textos no software Nvivo9, optamos pela seleção manual do conteúdo a partir do seguinte procedimento: buscamos, primeiramente, nas Atas das Comissões da ANC, o conteúdo referente à Subcomissão de Educação e Esportes. Posteriormente, identificamos, na subcomissão em questão, quais as reuniões que abordaram a temática do nosso estudo. Após essa seleção, realizamos a conversão do material que estava em PDF para o rtx. Todavia, o texto desconfigurou-se e, devido ao tempo dispendido nessa tarefa, decidimos pelo tratamento manual dos documentos. Por essas razões, definimos essa etapa como laboriosa.

Quanto aos resultados, a pesquisa aponta que os debates acerca da educação profissional realizados, inicialmente, nas CBE's e, posteriormente, na ANC apresentaram um percurso democrático significativo na história da educação brasileira. No entanto, os jogos de forças políticas presentes no contexto da redemocratização brasileira, assim como as práticas e manobras regimentais do parlamento brasileiro, contribuíram para que a proposta vencedora não representasse as proposições apresentadas e discutidas pelas entidades acadêmicas e científicas ao longo dos 08 (oito) anos de debates sobre o tema.

Destarte, procurou-se compreender como as diferentes vozes presentes no debate acerca da educação profissional se fizeram presentes ao longo da redemocratização, partindo do princípio de que a vida política brasileira é parte constituinte do mundo capitalista e que, por essa razão, as contradições e transformações ocorridas em âmbito

global também se refletem no cenário brasileiro. Desse modo, a educação profissional também foi elemento integrante desse processo, no qual, num jogo de forças políticas, venceu a proposta dos representantes do capital.

Na medida em que a redemocratização brasileira não pode ser desvinculada do cenário capitalista internacional, pois os reflexos da crise econômica da década de 1970 atingiram fortemente o país ao final do ciclo ditatorial, há de se considerar que os impactos advindos de tal crise não se restringiram ao desemprego ou ao agravamento dos problemas sociais, uma vez que a sua maior contribuição ocorreu posteriormente, ao legitimar as medidas de ajuste da economia na década de 1990.

Convém ressaltar que o padrão de resposta dada pelo capital à crise econômica capitalista resultou na desconstrução dos compromissos firmados no Estado de bem-estar social, em especial aqueles relacionados às políticas de proteção social e à reestruturação do Estado. Diante desse contexto, os benefícios para os cidadãos, como emprego, renda, proteção social, entre outras vantagens, perderam relevância, enquanto princípios como austeridade financeira, eficiência e produtividade tornaram-se prioridade para os governos. Assim, o Estado abandona seu caráter interventor e, principalmente, mediador na relação capital e trabalho, para tornar-se um agenciador dos interesses privados.

Em consequência disso, no setor público, a defesa da redução dos gastos estatais adquiriu relevância no debate político. Já nas empresas, o argumento mais frequente referia-se ao custo dos contratos de trabalho em decorrência das proteções trabalhistas. Com efeito, os trabalhadores e os sindicatos passaram a ser apontados como os responsáveis pela redução do lucro patronal e, por essa razão, a flexibilização das relações contratuais tornou-se uma bandeira defendida pelos capitalistas e seus representantes no legislativo brasileiro.

Dessa forma, a difusão ideológica da necessidade de alteração nas relações de trabalho tornou-se frequentemente associada ao discurso da importância da elevação da produtividade, a qual tinha sua diminuição atribuída pelos empresários à pressão dos sindicatos por melhorias salariais.



Outro fator a ser considerado, no contexto das transformações econômicas e sociais ocorridas ao final do século XX, diz respeito à inserção de novas tecnologias que houve no processo de reorganização do setor produtivo e às práticas de aglutinação de tarefas no universo das empresas. Essas reordenações do cotidiano do trabalho, continuamente apontadas como questões gerenciais, apresentaram intencionalidades que resultaram no surgimento de um novo trabalhador: o precariado.

É importante ressaltar que o precariado é a face moderna do cidadão sem direitos e sem assistência do Estado, fruto de uma nova organização das relações contratuais, da difusão dos discursos de competitividade, bem como da compreensão da inserção e permanência em ocupações com baixa remuneração, temporárias ou de meio período, como sendo a única alternativa possível ao trabalhador precariamente incluído no processo produtivo. O trabalho, então, deixou de ser associado às garantias legais do pleno emprego, reforçando ainda sua condição de subordinação ao capital. Esse fenômeno, juntamente ao desemprego, foi um dos mais frequentes nas sociedades contemporâneas.

No que se refere ao Brasil, cabe ressaltar que as peculiaridades que envolvem a nossa história, tais como o passado colonial, a industrialização tardia e experiências de governos oligárquicos e autoritários, entre outros fatores, fizeram com que o país, ao final do século XX, não tivesse construído as bases de um Estado de bem-estar social. Por conseguinte, para a maioria dos trabalhadores brasileiros, os direitos sociais básicos não estavam garantidos constitucionalmente.

Convém observar que, no Brasil, as consequências das propostas neoliberais foram deletérias à maioria da população, pois a reorganização do capital e do mundo do trabalho, na década de 1980, ocorriam diante de uma sociedade desigual que possuía, de um lado, grupos incluídos e com acesso a variados bens de consumo e, do outro, os que sobreviviam no subemprego ou eram excluídos do mercado de trabalho, assim como das políticas sociais.

Faz-se pertinente dizer que existiam dois grupos políticos presentes no contexto da redemocratização brasileira. O primeiro lutou para garantir a oferta da educação enquanto um direito social, bem como a realização de políticas públicas que

garantissem sua efetivação. Para esse grupo, essa condição só ocorreria mediante a presença do Estado e do fortalecimento de uma escola pública, gratuita e universal. O segundo grupo era representado pelos políticos que assimilaram o ideário neoliberal como o único recurso capaz de tornar o Brasil uma nação competitiva, e, por essa razão, defendiam que o Estado deveria ocupar-se somente com a estabilidade da economia, e deixar os demais setores da vida social sob a responsabilidade do setor privado.

É importante ressaltar que o poder de pressão dos movimentos sociais ligados às causas dos trabalhadores, assim como a atuação de grupos políticos, sindicais e de diversas outras entidades resultaram na inclusão e no debate de proposições que visavam uma solução ou, ao menos, a amenização da desigualdade social e educacional vigente no país. É preciso acentuar que, enquanto uma parcela da população acreditava na possibilidade dessas mudanças, os setores conservadores, por sua vez, articularam suas forças políticas para evitar que as propostas favoráveis aos trabalhadores fossem efetivadas na Constituição Federal.

Destarte, é importante destacar que, no Brasil, o processo de transição à democracia, com seu modelo lento, gradual e seguro, possibilitou a continuidade na vida política brasileira de antigos grupos aliados ao regime autoritário de 1964. Entre os fatores que contribuíram para esse cenário, destacamos o fim do bipartidarismo, em 1979, e o surgimento de diversas legendas partidárias, como elementos também responsáveis pela presença das forças conservadoras no cotidiano político do país.

Destacamos que, embora a convocação da ANC tenha representado uma vitória democrática, ela significou uma conquista parcial. A eliminação de uma assembleia nacional constituinte exclusiva, para redigir a Constituição, impossibilitou a tentativa de redução da presença das forças conservadoras na elaboração do novo texto constitucional. Entendemos que o modelo adotado não significou uma escolha despretensiosa, pois a eleição dos integrantes de uma assembleia exclusiva poderia alterar, naquele momento, o perfil dos políticos presentes na ANC.

Ressaltamos ainda que, no contexto de mobilização popular vivido pelo país, uma Assembleia Constituinte exclusiva poderia somar-se aos movimentos populares, que significavam vozes dissonantes ao modelo econômico e político existente no país.

No entanto, o modelo constituinte permitiu o fortalecimento dos grupos economicamente dominantes no país durante o período da ANC, e a elite, novamente, teve a oportunidade de se revigorar. Em consequência disso, a composição de forças políticas presentes no Congresso Nacional reafirmou o caráter desigual e antagônico existente entre os interesses dos trabalhadores e dos grupos econômicos representados pela maioria dos parlamentares.

Nesse contexto de luta e resistência, as entidades acadêmicas e científicas, ao realizarem as CBE's, representaram, inquestionavelmente, um papel de destaque na mobilização dos diversos profissionais envolvidos no universo educativo. No que se refere à educação profissional, os debates promovidos foram relevantes para a compreensão do processo histórico responsável pela formação para o trabalho no Brasil ao final do período ditatorial de 1964.

Outro aspecto igualmente significativo das CBE's foi a preocupação com a diversidade de vozes presentes nos encontros, porquanto diferentes sujeitos sociais possuíam o mesmo espaço de manifestação, independentemente de serem pesquisadores, professores, sindicalistas ou representantes patronais. Esse modelo, além de demonstrar a preocupação com o debate democrático ao permitir a expressão de diversos pontos de vista sobre o tema, contribuiu, ainda, para a construção coletiva de um projeto de educação para o país, explicitado, em linhas gerais, na Carta de Goiânia.

A importância das CBE's, portanto, não se restringe às análises realizadas em seus encontros, mas, também, ao engajamento que os profissionais e entidades envolvidos tiveram ao discutir os diversos aspectos que integravam o debate acerca da educação profissional. Outro aspecto relevante dessa atuação foi a capacidade de mobilização das entidades que participaram ao longo de todas as fases de elaboração das leis referentes à educação brasileira, tanto na ANC quanto durante a LDB, a partir da atuação do FNDEP.

É preciso ressaltar que a atuação das entidades acadêmicas e científicas, em especial durante as CBE's, representou a efervescência dos movimentos que lutaram contra a repressão do regime ditatorial. A preocupação com a construção de um debate democrático que garantisse voz aos diversos sujeitos sociais que compunham o universo

educativo e com a presença de educadores que retornaram do exílio no exterior, como, por exemplo, Paulo Freire e Florestan Fernandes, reforçaram a resistência ao regime ditatorial, assim como a luta pela transformação do cenário educativo.

No que tange à Constituinte, embora o discurso de defesa da educação fosse apresentado como uma bandeira de luta presente nas diversas vertentes ideológicas, a compreensão sobre o seu desenvolvimento delineava a concepção de Estado almejada. Assim, enquanto os movimentos sociais pressionavam para participar dos debates que definiriam os preceitos constitucionais, a elite, a partir de seus representantes políticos, atuava em sentido contrário, visando à perpetuação de seus privilégios históricos. Na medida em que as distintas concepções de educação profissional foram apresentadas, o debate foi sendo dividido, predominantemente, entre os que apoiavam as escolas públicas e aqueles que defendiam os interesses do setor educativo privado.

Em vista da questão acima destacada, as proposições apresentadas pelos diversos segmentos sociais, sejam os signatários da Carta de Goiânia, os empresários em educação, ou as instituições vinculadas aos grupos religiosos, apontam a existência de um embate político acerca da relação público-privado na educação.

Destacamos que a vertente privatista em educação encontrou, nos princípios neoliberais, um discurso favorável aos seus interesses e, dessa maneira, foram acentuados os embates entre os publicistas em educação e os defensores dos interesses das empresas do setor educativo. Assim, inicialmente, a ANC e, posteriormente, a LDB foram o palco no qual os diversos grupos políticos apresentaram seus posicionamentos e disputaram politicamente pela efetivação de suas propostas.

A pesquisa aponta que a mobilização efetiva dos movimentos sociais e das entidades acadêmicas e científicas garantiu que as propostas apresentadas pelos defensores do capital não se efetivassem plenamente. Na Constituinte, o maior enfrentamento ocorreu entre os defensores da escola pública, gratuita, laica e universal para todos, e os integrantes do Centrão, presentes aos debates das audiências públicas da Subcomissão de Educação, que defendiam os interesses do capital ou, no máximo, uma oferta educativa pública gerenciada pelo setor privado.

Dentre os diversos sujeitos sociais presentes no cenário de discussão da elaboração das leis em educação, o FNDEP obteve expressiva representatividade, tanto na Constituinte quanto nos debates da LDB. O conflito entre a oferta pública e privada da educação e a ampliação da obrigatoriedade do ensino esteve entre as questões educacionais mais polêmicas nos debates entre o referido fórum e o Centrão. Esse embate, novamente, colocou em evidência a perspectiva de Estado defendida pelas distintas concepções de educação profissional, presentes tanto na ANC quanto na tramitação da LDB, e nos auxiliam a compreender as razões pelas quais, no cenário político dos anos de 1980 e 1990, o projeto educativo das entidades acadêmicas e científicas foi derrotado.

Isto posto, é preciso destacar que as entidades acadêmicas, enquanto sujeitos coletivos representantes da defesa de uma escola única para todos, compreendiam que, enquanto persistissem as desigualdades sociais e escolares, a luta por uma escola pública, gratuita, laica e universal era necessária. Embora entendessem que a escola única não era capaz de romper com a estrutura de desigualdade social vigente no país, defendiam que ela era um instrumento essencial no combate à perpetuação dos distintos percursos escolares, tradicionalmente impostos aos educandos da classe trabalhadora.

Em vista disso, as entidades acadêmicas e científicas, tendo os princípios da escola unitária como orientação teórica, sustentaram que a educação profissional não poderia prescindir da formação geral. Por essa razão, defendiam que a modalidade educativa em questão não deveria limitar-se a uma preparação pragmática; ao contrário, era necessário o acesso ao saber científico, que integra o processo produtivo em sua totalidade. Essa defesa, juntamente com a reivindicação de uma oferta pública estatal da educação profissional, enfrentou a resistência dos parlamentares, bem como dos representantes do empresariado educativo, que estavam explicitamente preocupados com a manutenção do financiamento, especialmente do Sistema S.

Assim, na contrapartida da proposta de escola unitária, os partidários dos interesses do capital, nomeadamente os integrantes do Centrão, destacaram-se na ANC, defendendo os interesses das escolas privadas, principalmente a garantia do financiamento das referidas instituições pelo Estado e a manutenção da obrigatoriedade, apenas, do Ensino Fundamental.

É importante destacar que não havia, na fala dos representantes do FNDEP nem dos parlamentares defensores de suas pautas, uma radicalização quanto à atuação do setor privado no campo educacional. Os defensores da escola pública reivindicavam apenas a exclusividade dos investimentos públicos às escolas públicas, em todos os níveis e modalidades de ensino.

As informações referentes à Constituinte nos permitem afirmar que as proposições do FNDEP, em diversos aspectos, ou foram silenciadas ou apenas parcialmente atendidas. Esse resultado se manifesta em diversos aspectos, entre eles, destaca-se a manutenção da obrigatoriedade da educação em 08 (oito) anos, ou seja, o compromisso constitucional abrangia apenas o ensino Fundamental. Assim sendo, a não obrigatoriedade dos demais níveis de ensino inviabilizou o compromisso com a educação profissional. O resultado das votações sobre as temáticas da gratuidade do ensino, ampliação da obrigatoriedade e os recursos financeiros, ao garantirem também os interesses privatistas em educação, contribuiu para o enfraquecimento do projeto de educação profissional apresentado pelos integrantes do FNDEP.

Como se pode ver, embora o acesso à educação como um direito de todos, assim como outras conquistas, tenha sido reconhecido no texto constitucional, ainda existiam muitos desafios postos à educação, como, por exemplo, a universalização da educação básica com qualidade para todos os cidadãos brasileiros, e a formação profissional como continuidade do direito à educação e não apenas como um mecanismo de inserção ou como elemento para disputa por empregos.

No que concerne às discussões sobre a LDB, três questões sobre a educação profissional retornaram à pauta de discussões: o financiamento das instituições formativas; o papel do Conselho Nacional de Educação na criação e acompanhamento da oferta de educação profissional; e a separação entre educação geral e educação profissional.

Durante a tramitação da LDB, novamente, o centro do conflito esteve entre a oferta de ensino público e particular. As audiências públicas desvelaram as distintas intencionalidades presentes nos debates. Sobre essa questão, para os integrantes do Centrão, em especial para parlamentares filiados ao PFL e PTB, a preocupação era a

manutenção do financiamento público às escolas privadas e o estabelecimento de um reordenamento legal que garantisse o funcionamento dessas instituições.

Na perspectiva oposta, os integrantes da FNDEP combatiam as práticas pedagógicas imediatistas de formação para o trabalho e, principalmente, reivindicavam o compromisso do Estado com uma oferta educativa pública que integrasse a educação geral à formação profissional e que garantisse o trabalho enquanto um princípio educativo.

A luta pela defesa da oferta de educação profissional pública realizada pelo FNDEP rechaça a perspectiva dualista de educação. Por essa razão, o fórum advogava a extinção das práticas pedagógicas fragmentadoras pelas quais a preparação para o trabalho tornava-se uma negação do acesso à cultura geral. Já o intento do setor educativo privado era impedir toda e qualquer intervenção do Estado em suas atividades, num explícito alinhamento com a vertente neoliberal e suas propostas educativas.

O ponto fundamental na questão da exclusividade dos recursos estatais às escolas públicas era que a proposta afetava diretamente os interesses do setor empresarial educativo que, historicamente, manteve-se a partir do financiamento público. Assim sendo, a proposta apresentada pelo Centrão, com destaque para os parlamentares do PFL, representava um resgate dos interesses do setor privado, tanto laico quanto confessional e, posteriormente, acabou por definir os rumos da educação profissional após aprovação da LDB, em 1996, com a consequente desvinculação entre a formação para o trabalho e a educação geral.

No confronto de ideias ocorrido durante a tramitação da LDB, o setor empresarial de educação obteve pleno êxito quanto à organização legal da educação profissional brasileira, pois assegurou, além da separação entre a formação geral e técnica de nível médio, a criação de níveis de educação profissional que viabilizariam o crescimento das matrículas em suas instituições formativas.

Parece adequado dizer que três fatores contribuíram para a configuração da educação profissional na LDB. O primeiro trata da compreensão da oferta da educação

básica como de obrigatoriedade do Estado. O segundo está relacionado com a permanência da destinação dos recursos públicos para o setor privado de ensino. O terceiro foi o discurso da profissionalização como estratégia de combate ao desemprego. Assim, esses aspectos sustentaram a difusão do modelo de profissionalização instituído com a LDB.

Cabe afirmar, portanto, que a educação profissional no contexto da redemocratização brasileira é a expressão das múltiplas resistências diante de propostas que reivindicavam o aumento do investimento estatal no setor público. Destacamos, ainda, que a aprovação de uma proposta que nega os debates realizados com diversos segmentos sociais ao longo de quase uma década representa, também, um ataque ao exercício democrático construído a partir das reflexões realizadas pelas CBE's no contexto da abertura política brasileira, bem como, posteriormente, com a ANC e as discussões da LDB na Câmara Federal.

Diante das considerações acima apontadas, afirmamos que as concepções em disputa sobre a educação profissional apontam o jogo de forças políticas presentes no contexto da redemocratização brasileira, assim como nos períodos posteriores com a discussão da LDB, sendo que as entidades acadêmicas e científicas cumpriram um importante papel na luta em defesa da escola pública para todos. A atuação dessas entidades, juntamente aos movimentos sociais, sindicais e aos políticos que partilhavam da mesma perspectiva das entidades em questão, foi fundamental na luta contra a manutenção e exclusividade das propostas conservadoras em educação.

Convém ressaltar, antes do fim, que, embora este estudo tenha realizado o esforço de compreender as concepções sobre educação profissional em disputa no contexto da redemocratização brasileira, tendo como ponto de partida as CBE's e, posteriormente, o Congresso Nacional como espaço de disputa das distintas propostas, a temática sobre a educação profissional no âmbito legislativo não foi esgotada, de modo que dela poderão surgir ainda outras investigações.

Entre os limites dessa pesquisa, destacamos a ausência de análise sobre os embates e debates políticos ocorridos no Senado, durante a tramitação da LDB. Esse aspecto é relevante para a compreensão do processo de desconstrução do PL 1258/88 a



partir de sua inserção no Senado, bem como para o entendimento da reorganização das forças políticas que colaboraram para o resultado do texto final da LDB.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gelso Rozentino de. O governo Lula, o Fórum Nacional do Trabalho e a reforma sindical. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. 01, jan/jun. 2007. p. 54-64.

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, nov. 2002. p-71-94.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-28.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Trabalho e Educação. In: II CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1982, Belo Horizonte, **Anais da II Conferência Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: S.n., 1982.

AZEVEDO, Chico Humberto de. In: REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 9, 1987, Brasília, **Atas das Comissões**. Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 95, Ano I, 1987a, p. 135-150.

BARATO, Jarbas Novelino. Educação e trabalho. In: IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986. Goiânia, **Anais da IV Conferência Brasileira de Educação**. Goiânia: S.n., 1986.

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. **História Constitucional brasileira: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós-1964**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. In: 12ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1987, Brasília, **Atas da Subcomissão de Educação**. Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 95, Ano I, 1987b, p. 170-182.

BENEVIDES, Maria Victoria. Ai que saudades do MDB! **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 03, n 01, 1986. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010264451986000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451986000200006)>. Acesso em 19 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, Osmar, et al. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Editora Boitempo; USP/Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei 1258, de 28 de Novembro de 1988**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 1988a. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idproposicao=18977](http://www2.camara.leg.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idproposicao=18977)>. Acesso em 20 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988b). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.legislação.planalto.gov.br>>. Acesso em 17 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 101, de 13 de setembro de 1993**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 1993. Disponível em: <[www25.senado.leg.br/web/atividade/matérias/-/materia/21944](http://www25.senado.leg.br/web/atividade/matérias/-/materia/21944)>. Acesso em 20 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://www.legislação.planalto.gov.br>>. Acesso em 18 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <<http://www.legislação.planalto.gov.br>>. Acesso em 18 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)>. Acesso em 27 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 9061, de 21 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e dá outras providências. 1998a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9601.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9601.htm)>. Acesso em 07 fev. 2014.

BRYAN, Newton. A profissionalização do ensino de 2º grau. In: II CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1982. Belo Horizonte, **Anais da II Conferência Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: S.n., 1982.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional. In: IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986, Goiânia, **Anais da IV Conferência Brasileira de Educação**. Goiânia: S.n., 1986.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Transcrição da 79ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados**, Brasília, 1990a. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Transcrição da 113ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados**, Brasília, 1989a. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Transcrição da 148ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados**, Brasília, 1989b. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Transcrição da 323ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados**, Brasília, 1989c. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Transcrição da 318ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados**, Brasília, 1989d. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Transcrição da 49ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados**, Brasília, 1990b. (Mimeografado).

\_\_\_\_\_. **Transcrição da 41ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados**, Brasília, 1990c. (Mimeografado).

CASTEL, Robert. O individualismo negativo. In: CASTEL, Robert (Org.). **As Metamorfoses da Questão Social**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1998, p. 593-611.

CASTEJON, Agostinho. In: 16ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1987, Brasília, **Atas das Comissões**. Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 96, Ano I, 1987c, p. 297-326.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. In: SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Ata da 9ª Reunião realizada no dia 21 de abril de 1987**. Suplemento 95, Ano I, p. 135 – 150, 1987a.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 23, 2014. p. 187-205.

COELHO, J. G. L. Processo Constituinte, Audiências Públicas e o nascimento de uma *nova ordem*. In: BACKES, A. L.; AZEVEDO, D. B.; ARAÚJO, J. C. **Audiências Públicas na Assembleia Nacional Constituinte: a sociedade na Tribuna**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009, p. x-y.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: WARDE, Mirian Jorge, et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora; Ação Educativa, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Falência da profissionalização: e agora o que fazer? In: I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980. São Paulo, **Anais da I Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: S.n., 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado, trabalho e cidadania. In: III CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1984. Niterói, **Anais III Conferência Brasileira de Educação**. Niterói: S.n., 1984.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: Políticas de exclusão da educação e do trabalho**. 5. Ed, São Paulo: Cortez; CLASCO, 2011.

DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. Brasília: Câmara dos Deputados, n. 53, 1987.

DREIFUSS, René Armand. **O jogo da direita na Nova República**. Petrópolis: Vozes, 1989.

DUARTE, Celina. A Lei Falcão: antecedentes e impacto. In: LAMOUNIER, Bolivar (Org). **Voto de desconfiança: eleições e mudança política no Brasil, 1970-1979**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

FERNANDES, Florestan. In: 23ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 23, 1987, Brasília, **Atas das Comissões**, Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 96, Ano I, 1987d, p. 207-220.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1990.

FEDERAÇÃO INTERESTADUAL DE TRABALHADORES DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. **Projeto Educativo para Assembleia Nacional Constituinte**. In: DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, Brasília, Gráfica do Senado, 1987.

FHEISCHER, David. O perfil socioeconômico e político da Constituinte. In: GURAN, Milton. **O processo Constituinte (1987-1988)**. 1. ed. Brasília: Agil-UnB, 1988.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS. **Projeto Educativo para Assembleia Nacional Constituinte**. In: DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, Brasília, Gráfica do Senado, 1987.

FRANCO. Maria Aparecida Ciavatta. A questão política da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - o ensino médio. In: V CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1988. Brasília, **Anais da V Conferência Brasileira de Educação**. Brasília: S.n., 1988.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007. p. 1129-1152. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>>. Acesso em 12 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Trabalho: educação e tecnologia, treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. da (Org.). **Trabalho, educação e prática social, por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986, Goiânia, **Anais da IV Conferência Brasileira de Educação**. Goiânia: S.n., 1986.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria Aparecida. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAYEC, Friedrich August Von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HELOANI, José Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos, o breve século XX**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. As novas funções da educação no panorama internacional. In: V CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1988. Brasília, **Anais da I Conferência Brasileira de Educação**, Brasília: S.n., 1988.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Da dualidade assumida à negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, 2007. p.1.153-1.178. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_; GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do Substitutivo Darcy Ribeiro. **Educar**, Curitiba, n. 11, 1995 p. 107-115. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n11/n11a13.pdf>>. Acesso em 22 out. 2016.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 151-178.

LEITE, Marina Ribeiro. O ensino de 2º grau profissionalizante. In: I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980. São Paulo, **Anais da I Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: S.n., 1980.

LIMA, Luziano Pereira Mendes de. **A atuação da esquerda no processo constituinte (1986-1989)**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2009.

LOPES, Ana Lúcia. Algumas experiências de educação para trabalhadores numa escola de sindicato. In: I CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1980. São Paulo, **Anais da I Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: S.n., 1980.

LUCY, Maria Beatriz Moreira. In: 9ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1987, Brasília, **Atas das Comissões**. Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 95, Ano I, 1987a, p. 135-150.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Carta de 1988 e a educação profissional e tecnológica: interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência. **Revista da Educação Superior do SENAC-RS**, Rio Grande do Sul, v. 1, 2008. p. 11-28.

MADEIRA, Rafael Machado. **Vinhos antigos em novas garrafas**: a influência de ex-arenistas e ex-emedebistas no atual multipartidarismo brasileiro. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8043/000566063.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8043/000566063.pdf?sequence=1)>. Acesso em 24 abr. 2016.

MAINWARING, Scott P. **Sistemas partidários em novas democracias**: o caso do Brasil. Porto Alegre: Mercado Aberto; Rio de Janeiro: FGV, 2001.

MARCELINO, Daniel et al. Parlamentares na Constituinte de 1987/88: uma contribuição à solução do “enigma do Centrão”. **Revista Política Hoje**, Pernambuco, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <[www.revista.ufpe.br/politica/hoje/index.php/politica/article/viewFile/19/18](http://www.revista.ufpe.br/politica/hoje/index.php/politica/article/viewFile/19/18)>. Acesso em 12 maio 2016.

MENEGUELLO, Rachel. **PT**: A formação de um partido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NAVARRO, Vicente. Produção e Estado de bem-estar: o contexto das reformas. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 91-124.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul/dez, 2005, p. 279-301. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 20 mar. 2015.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2011.

PAOLI, Niuvenius. A profissionalização do ensino: críticas e propostas. In: II CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, II, 1982. Belo Horizonte, **Anais da II Conferência Brasileira de Educação**. Belo Horizonte: S.n., 1982.

POCHMANN, M. **O trabalho sob o fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

REIS, Sólton Borges dos. In: 9ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1987, Brasília, **Atas das Comissões**, Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 95, Ano I, 1987a, p. 135-150.

ROCHA, Antônio Sérgio. Genealogia da constituinte: do autoritarismo à democratização. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 88, 2013. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-64452013000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-64452013000100004)>. Acesso em 24 mar. 2016.

ROMA, Celso. A institucionalização do PSDB entre 1988 e 1999. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2002, p. 71-92. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269092002000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092002000200006)>. Acesso em 20 abr. 2016.

SALLUM JR., Brasílio. **O impeachment de Fernando Collor: Sociologia de uma crise**. São Paulo: Editora 34, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHMITT, Rogério. **Partidos políticos no Brasil: 1945-2000**. 1. ed.. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SILVA, Maria Abádia da. Política educacional do Banco Mundial entre 1970 e 1996. In: \_\_\_\_\_. **Intervenção e consentimento: a política do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: Fapesp, 2002.



SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. **Projeto Educativo para Assembleia Nacional Constituinte.** In: DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, Brasília, Gráfica do Senado, 1987.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TÁVOLA, Arthur da. In: 23ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1987, Brasília, **Atas das Comissões** Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 96, Ano I, 1987d, p. 207 – 220.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania.** 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 39-50.

TOLEDO, Enrique de La Garza. Neoliberalismo e Estado. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 71-90.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Projeto Educativo para Assembleia Nacional Constituinte.** In: DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, Brasília, Gráfica do Senado, 1987.

VALE, Álvaro. In: 9ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 9, 1987, Brasília, **Atas das Comissões.** Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 95, Ano I, 1987a, p. 135-150.

## ANEXO A

Ata da 9ª Reunião realizada no dia 21 de abril de 1987.

### ATA DA 9ª REUNIÃO

Aos vinte e um dias do mês de abril de mil novecentos e oitenta e sete, às nove horas e trinta minutos, na sala de reunião da Subcomissão, Ala Senador Alexandre Costa, Senado Federal, reúne-se a Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, sob a Presidência do Sr. Constituinte Hermes Zaneti, com a presença dos seguintes Srs. Constituintes: Paulo Silva, Aécio de Borba, Florestan Fernandes, Álvaro Valle, Pedro Canedo, Antonio de Jesus, João Calmon, Chico Humberto, Louremberg Nunes Rocha, Ubiratan Aguiar, Atila Lira, Sólton Borges dos Reis, Márcia Kubitschek e Gumercindo Milhomem. Havendo número regimental, o Sr. Presidente declara abertos os trabalhos. Dando início à apresentação das sugestões dos membros desta Subcomissão, o Sr. Constituinte Álvaro Valle coloca a questão da aposentadoria do professor e da educação do pré-escolar. O Constituinte Ubiratan Aguiar cita o documento "Educação e Constituinte" de autoria de Álvaro Mello Filho, inclusive fazendo leitura de parte do mesmo, tratando ainda da aposentadoria aos vinte e cinco anos para o professor e professora, assim como propõe que a Subcomissão apresente junto com a sua sugestão as leis complementares necessárias. O Constituinte Florestan Fernandes destaca que é preciso distinguir entre o que é matéria constitucional e o que não é, inclusive citando que a data limite para aposentadoria do professor seria objeto de lei complementar e não matéria constitucional, mas, já que muitos serão os cortes em plenário e na Comissão de Sistematização, o trabalho desta Subcomissão Constituinte Louremberg Nunes Rocha cita sua preocupação com os recursos destinados à educação com vistas à concretização das propostas. O Sr. Constituinte Chico Humberto trata do seguinte: a obrigatoriedade do ensino público dos cinco aos dezesseis anos; a necessidade da unificação do livro didático pelo menos por cinco anos; "os pais têm o dever da educação e o Estado a obrigação"; vinte e cinco por cento dos recursos da União para a educação, assim como para os Estados e Municípios; união das universidades; extensão do ensino gratuito aos portadores de deficiências físicas ou mentais; dinheiro público para as escolas públicas e transmite ainda o convite aos membros desta Subcomissão para fazer uma visita ao Parque do Sabiá, em Uberlândia, cujas despesas correrão por conta da Câmara dos Vereadores. O Sr. Presidente solicita ao Constituinte Antonio de Jesus que providencie a indicação das entidades evangélicas e também que entre em contato com as mesmas. O Constituinte Aécio de Borba propõe o que segue: durante quatro anos verba adicional de cinquenta por cento a mais do que for destinado à educação para compensar o déficit atual com relação ao tema; suprimir o concurso para promoção em carreira final do professor; esporte (vide sugestão anexa). Surge um debate sobre o ônus que significa para a União o ensino público e o ensino privado. O Constituinte Pedro Canedo aborda a saúde na Educação, assim como a necessidade de assegurar o ensino de primeiro grau, ministrado sempre em língua nacional, como obrigatório e gratuito

nos estabelecimentos públicos, compreendendo o fornecimento do material escolar, da alimentação básica indispensável e dos exames de saúde, além das verbas públicas exclusivamente para escolas públicas. O Constituinte Ubiratan Aguiar sente que pelas manifestações dos Srs. Constituintes a Subcomissão é praticamente em defesa da escola pública, o que é preciso propagar. O Sr. Constituinte Sólon Borges dos Reis tece algumas ponderações sobre as propostas anteriores. O Sr. Presidente passa a palavra ao Constituinte Aécio de Borba para a leitura da Ata da terceira reunião, a qual após lida é colocada em votação. O Constituinte João Calmon sugere que seja feita a seguinte ressalva: que esta Subcomissão não tratará do jogo o que foi acolhido. Em seguida, passa-se à leitura da Ata da sétima reunião, a qual, após lida, foi aprovada. Fizeram uso da palavra ainda, os seguintes Srs. Constituintes: Átila Lira e Gumercindo Milhomem. Às doze horas e trinta minutos o Sr. Presidente declara encerrados os trabalhos, convocando outra reunião extraordinária para as dezoito horas e trinta minutos dessa mesma data, para dar prosseguimento às discussões de matéria constitucional, cujo teor será publicado na íntegra no **Diário da Assembleia Nacional Constituinte** e, para constar, eu, Sergio Augusto Gouvêa Zaramella, Secretário, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada será assinada pelo Sr. Presidente, Constituinte **Hermes Zaneti**.

## ANEXO B

Ata da 12ª Reunião realizada no dia 23 de abril de 1987.

### ATA DA 12ª REUNIÃO

Aos vinte e três dias do mês de abril do ano de mil novecentos e oitenta e sete, às nove horas, na sala de reunião da Subcomissão, Ala Senador Alexandre Costa, Senado Federal, reuniu-se a Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, sob a presidência do Senhor Constituinte Hermes Zaneti, com a presença dos seguintes Senhores Constituintes: Aécio de Borba, Florestan Fernandes, Átila Lira, José Queiroz, Pedro Canedo, Bezerra de Mello, João Calmon, Sólon Borges dos Reis, Tadeu França, Octávio Elísio, Márcia Kubítschek, Antônio de Jesus, Louremberg Nunes Rocha, Cláudio Ávila, Ubiratan Aguir, Paulo Silva, Chico Humberto, Gumercindo Milhomem e Jorge Hage. Havendo número regimental, o Senhor Presidente declara abertos os trabalhos, registrando a atenção dispensada pelo Ministro da Educação ao receber vinte e oito constituintes em audiência na tarde do dia vinte e dois, os quais foram buscar soluções para as greves que vêm ocorrendo na área educacional. Em seguida o Relator desta Subcomissão João Calmon comunicou que a Mesa da Assembleia Constituinte aprovou o Ato nº 8/87 que trata das gratificações dos serviços especiais extraordinários aos funcionários designados a prestar trabalhos nas Comissões, solicitando que sejam preenchidas as vagas dos cargos para serviços da secretaria. Prosseguindo, o Senhor Presidente convida para suas exposições os representantes da Associação Nacional de Educação - ANDE, os Professores: Elba Siqueira de Sá Barreto, Presidente da Associação e o Professor Jarbas Novelin Barato. A Professora Elba, ao fazer uso da palavra, cita os princípios da Carta de Goiânia. Destaca o descompromisso dos poderes públicos com a educação em nosso País; acusa a escassez dos recursos afirmando que somos trinta milhões de analfabetos entre jovens e adultos e sete milhões de crianças fora da escola. É, premente, diz a Professora Elba, um compromisso da Nação com a universalização do ensino fundamental. Destaca a importância da educação de adultos. Cita as disparidades regionais, a defasagem de atendimento entre a cidade e o campo demonstrando que a escola privada atende a uma parcela privilegiada da população numericamente pequena. O Constituinte Octávio Elísio agradece a contribuição da ANDE e questiona sobre a municipalização do Ensino. A Professora Elba cita a Lei n. 5.692 que estende a escolaridade de quatro para oito anos mostrando que os municípios não podem arcar com estes anseios por não terem infraestrutura. O Estado é quem deve arcar com o ensino, diz ela. A União não pode entrar parceladamente para garantir um direito assegurado ao indivíduo que é a educação. O Constituinte Sólon Borges dos Reis pergunta se a ANDE dispõe de dados estatísticos sobre a realidade do ensino brasileiro e se existem propostas, ao que a Professora Elba responde que as três entidades Julho de 1987 DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE (Suplemento) Quinta-feira 16 171 têm material a oferecer e há um dossiê que trata dos problemas da Educação. O Professor Jarbas acrescenta que o Mobral foi um movimento que envolvia pessoas mal pagas, pouco habilitadas à atividade docente. Uma lacuna na Educação: movimento para

capacitar indivíduos a assinar títulos de eleitor. Esclarece ainda que a ANDE, junto a doze entidades, tem texto constitucional no Fórum. O Constituinte Tadeu França pergunta: Como fixar um ponto final na transferência de responsabilidades entre União, Estado e município em relação ao ensino? Ao que a Professora Elba responde que à União cabe delegar a articulação aos Estados. Em seguida o Constituinte Gumercindo Milhomem questiona se a destinação de verbas públicas não devem ser canalizadas apenas às redes oficiais. A Professora Elba acrescenta que o montante das verbas para a educação tem diminuído e o suprimento tem sido insuficiente afirmando que a escola privada existe em função da classe média alta e apesar disso os recursos continuam sendo para lá canalizados. O Constituinte Louremberg Nunes pergunta qual o percentual aplicado na Universidade e se há percentual dirigido à escola primária, ao que a Professora Elba responde: sessenta ou setenta por cento é destinado ao ensino superior e o ensino de primeiro e segundo grau não percebe vinte por cento do investimento sendo revertido através de bolsas de estudos e via salário e educação. O Constituinte Antônio de Jesus usando da palavra pergunta se o apadrinhamento político tem prejudicado o magistério afirmando ser a favor dos concursos públicos. A Professora Elba acrescenta que estes são o único meio de se evitar o apadrinhamento que é tão prejudicial ao ensino. O Constituinte Pedro Canedo afirma ser favorável ao ensino pré-escolar nas escolas públicas. A Professora Elba acredita que a falta deste não prejudica o aluno e que a razão dos fracassos reside: nas lacunas do ensino de primeiro grau, na falta de proposta curricular e nas condições precárias de funcionamento das escolas públicas. O Constituinte Átila Aguiar questiona sobre a carreira do magistério e a Professora Elba destaca a importância da elaboração do estatuto do magistério e avaliação de desempenho para estímulo ao professor dentre outras sugestões. O Constituinte Florestan Fernandes afirma ser bastante viável a situação do ensino no Brasil. O pobre é punido por falta de universidades públicas. Afirmou ter ouvido recriminações de jovens que recebem ensino ruim em colégios e faculdades caras. Em seguida o Constituinte João Calmon lamentando a exiguidade do tempo solicitou da ANDE, sugestões escritas reafirmando ser o Brasil um dos países que menos gastam com a educação, ficando atrás de setenta e nove países o que é vergonhoso e humilhante. Afirmou que o percentual mínimo tem diminuído e que devemos tentar um mínimo de dezoito por cento solicitando dados atualizados através do Ministério da Educação. A Professora Elba esclareceu que o financiamento ao ensino privado não é oficial mas a SEPLAN repassa verbas às escolas particulares e afirmando ser urgente a necessidade de um controle nesse sentido. O Senhor Presidente agradece a participação da ANDE e convida os representantes da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, Professor Newton Uma Neto, presidente, e a Professora Miriam Limoeiro Cardoso, diretora, a fazerem parte da Mesa. O Professor Newton apresenta a Constituição afirmando ser ela não apenas resultado das discussões travadas no interior do Movimento Docente mas fruto da prática política na luta por uma universidade pública, gratuita, autônoma, crítica, democrática e competente. Citou alguns itens fundamentais como: a Educação é um direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público gratuito, laico e de boa qualidade em todos os níveis. Afirmou ser a Educação uma prioridade nacional sugerindo a participação de nunca menos de treze por cento através da União e vinte e cinco por cento pelos Estados e municípios. As verbas públicas devem ser destinadas exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo Governo Federal pelos Estados, Distrito Federal e município. Após sua exposição o Professor Newton

desculpou-se pela necessidade de se ausentar em razão de uma entrevista no Ministério da Educação para proceder às negociações sobre a greve nas universidades federais agradecendo o apoio recebido através dos Constituintes desta Subcomissão e tantos outros nas negociações com o Ministro da Educação. Questionada pelos Senhores Constituintes: Octávio Elísio, Gumercindo Milhomem, Bezerra de Mello, Louremberg Nunes Rocha, Florestan Fernandes, Antônio de Jesus, Sólton Borges dos Reis, Ubiratan Aguiar, Pedro Canedo, Chico Humberto, Tadeu França, Cláudio Ávila e João Calmon, a Professora Miriam Limoeiro Cardoso, em nome da ANDE, se dedicou a responder especificamente a cada uma das questões formuladas, destacando: defesa da universidade brasileira em dispor de condições de autonomia, democracia, qualidade para capacitá-la a cumprir seu papel de agente da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do País; o acesso à cultura brasileira não como um privilégio mas como um direito para cada brasileiro. Defende a isonomia salarial, provimentos de cargos e funções através de concursos públicos. As verbas públicas devem ser destinadas, especificamente às escolas públicas. Não é a favor da extinção da escola privada mas ela deve ser mantida com seus próprios recursos. A família é livre para escolher a escola onde seus filhos receberão a melhor educação e a escola particular está ligada diretamente ao ensino elitizante. Defende a educação laica, não ateia, a aposentadoria aos vinte e cinco anos de trabalho com proventos integrais. Alerta para os cuidados com os privilégios às avessas, lutando por uma escola unitária, sem diferenciar escola para ricos ou para pobres; combate a mercantilização do ensino, defende o uso do livro didático por cinco anos, no mínimo; é contra as fábricas de diplomas. Não basta permitir que o indivíduo tenha acesso à Universidade, mas é necessário favorecê-lo a permanecer nela com alto rendimento. O ensino básico e fundamental para a formação de bons profissionais. A Professora Miriam afirma: nossa luta valerá a pena e cita a Emenda Calmon como um grande passo para a educação alcançar o espaço democrático a que tem direito. Terminada a apresentação da Professora Miriam o Presidente Hermes Zanetti, aceitando a sugestão do Constituinte Octávio Elísio, convida os representantes das três últimas entidades a prestarem seus depoimentos em conjunto, dada a hora avançada, destinando a cada expositor, dez minutos e após todas as apresentações, três minutos para cada Constituinte formular suas perguntas. As entidades: Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física - FBAPEF, representada pelo Professor Cláudio Boschi; a Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação - ANPAE, na pessoa da Educadora Maria Beatriz Moreira Luce e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, representada pelo Professor Luiz Antonio Cunha, apresentaram suas propostas onde se destacam os aspectos principais: a FBAPEF defende a educação escolar pública, gratuita e laica em todos os estabelecimentos de ensino, tendo a educação física como disciplina obrigatória no ensino de primeiro, segundo e terceiro grau e direito de todo cidadão ao desporto e ao lazer uma vez que a prática da educação física complementa o desenvolvimento das qualidades físicas, psíquicas, sociais, intelectuais e morais do indivíduo. Demonstra a influência da educação física diminuindo a tendência do jovem ao uso do tóxico. Defende a contratação dos professores desta área através de concurso público, sugere a eleição dos diretores das escolas e uma mudança no contexto da educação uma vez que cada Estado precisa manter seus parâmetros dada a diversidade existente entre eles. Em seguida, a educadora Maria Beatriz Moreira Luce apresentou as propostas da ANPAE baseadas em decisões tomadas durante a realização do XIII Simpósio Brasileiro de

Administração da Educação em João Pessoa, Paraíba, em novembro do ano findo. Dentre muitas, destacou a necessidade da democratização da educação, o dever do Estado de prover e administrar o acesso, permanência e a contínua melhoria da qualidade do ensino no País afirmando que para isso é absolutamente necessário garantir-se na Constituição, a explicitação dos direitos e deveres fundamentais na área de educação assim como os meios requeridos para o seu cumprimento. Faz uma análise do ensino religioso no currículo escolar em defesa do ensino laico, sugere a seleção de docentes, exigência curricular para elevar o nível do ensino e a necessidade da supressão das inúmeras lacunas que repercutem negativamente na remuneração do docente. Os Constituintes receberam as propostas escritas da ANPAE e em seguida o Professor Luiz Antônio Cunha, em nome da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência afirmou que esta Sociedade congrega de nove a dez mil pesquisadores, desenvolve reuniões anuais desde mil novecentos e quarenta e oito. Critica a deterioração do ensino citando como exemplo a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e o Colégio Pedro 11 que no ano de um mil novecentos e sessenta e quatro contava com quinze mil alunos matriculados, com um ensino de ótima qualidade e hoje conta com três mil alunos matriculados. Por outro lado acrescenta que o nível dos professores se elevou e que hoje é grande a procura dos docentes à pós graduação. Lamenta, também, a demanda do magistério pelos baixos salários e pela ausência de uma infraestrutura que não oferece boas condições de trabalho. Afirma que todo ensino bom é caro e aceita as sugestões do Constituinte Octávio Elísio de enviar coletânea de dados levantados sobre as despesas médias dos custos com a educação apesar de não serem atuais. Denuncia que o setor público é instado a realizar despesas que, nada têm a ver com o ensino. Estabelece comparações entre o ensino público e o privado, defende que a fé religiosa é feita através do testemunho. Afirma não haver plano definido para a extinção dos vestibulares e acredita ser, ainda, a fórmula atual, a maneira mais democrática para se entrar na universidade por ser baseada no mérito. Defende a boa escola particular sendo contrário à má escola que vive às custas das bolsas de estudos não valorizando seus professores. Acusa a falta de autonomia das Universidades, a precariedade de material no ensino, o corte de orçamento para instâncias públicas e defende o concurso público para o ingresso ao magistério. Rejeita a nomeação de diretores e como opinião pessoal é a favor de que os veteranos sejam aproveitados nas universidades novas, transmitindo suas experiências adquiridas porém não caindo no triste capítulo dos titulares biônicos. Todos os Constituintes presentes, já citados, questionaram os representantes das três entidades e o Senhor Presidente, às quatorze horas e quinze minutos declara encerrados os trabalhos convocando para as dezoito horas e trinta minutos de hoje, dia vinte e três, uma reunião extraordinária a fim de serem ouvidos os convidados representantes das três entidades que constam do calendário, cujo teor será publicado na íntegra, no Diário de Assembleia Nacional Constituinte e, para constar, eu, Sérgio Augusto Gouvêa Zaramella, Secretário, lavrei a presente ata que, depois de lida, e aprovada será assinada pelo Senhor Presidente.

## ANEXO C

Ata da 13ª Reunião realizada no dia 23 de abril de 1987.

Julho de 1987

DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE (Suplemento)

Sexta-feira 17 207

### ATA DA 13ª REUNIÃO

Aos vinte e três dias do mês de abril do ano de mil novecentos e oitenta e sete, às dezoito horas e trinta minutos, na Sala de Reunião da Subcomissão, Ala Senador Alexandre Costa, Senado Federal, reuniu-se em caráter extraordinário a Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, sob a presidência do Senhor Constituinte Hermes Zaneti, com a presença dos seguintes Senhores Constituintes: Louremberg Nunes Rocha, Bezerra de Mello, João Calmon, Pedro Canedo, Atila Lira, Sólon Borges dos Reis, Octávio Elísio, José Moura, Paulo Silva, Márcia Kubitschek, Cláudio Ávila, Tadeu França, Florestan Fernandes, Ubiratan Aguiar, Osvaldo Sobrinho, Aécio de Borba, Antônio de Jesus, Chico Humberto e Gumercindo Milhomem. Havendo número regimental, o Senhor Presidente, ao declarar abertos os trabalhos, convida os representantes das entidades inscritas para fazerem parte da Mesa e apresentarem resumo das atividades realizadas na reunião anterior. O Constituinte Sólon Borges das Reis ao lembrar que a reunião da manhã se prolongou demais sugere as mesmas iniciativas que foram tomadas na apresentação dos depoimentos a fim de agilizar os trabalhos desta que ora se inicia. O Senhor Presidente solicita as providências da Secretaria em relação aos convites à Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF - que será ouvida no próximo dia vinte e oito às nove horas. Tomam seus lugares à Mesa os representantes do Conselho Federal de Educação na pessoa de seu Presidente, Doutor Fernando Gay da Fonseca, o Prof. Oswaldo Giustina, Chefe de Gabinete do Ministro da Educação que responde pelo Grupo de Trabalho, Educação e Constituinte do Ministério da Educação e a Professora Gilda Poli Rocha Loures, do Fórum Nacional dos Secretários de Educação. O Senhor Presidente leva ao conhecimento dos convidados, as normas para apresentação assim como o tempo que lhes é destinado e aos Senhores Constituintes. Iniciando seu depoimento o Professor Oswaldo Guistina afirma não caber ao Ministério constituir "lobby" e que estes cabem à Sociedade. Cita o nome das diversas associações que têm formado o grupo de trabalhos ligado à educação e que entregará brevemente a esta Subcomissão o pensamento da comunidade educacional no Brasil. Faz um breve relato sobre a aplicação do montante destinado à Educação, sua origem, como deve ser distribuído. Estabelece relação entre a escola pública e a privada; extensão da escola fundamental à escola básica; o ensino nos setores específicos da Sociedade, o ensino profissional; os excepcionais e a política a ser adotada nessas questões. Afirma que sessenta por cento dos recursos do Ministério da Educação são revertidos às Universidades e que cinco por cento são canalizados para a merenda escolar e material didático. Acredita que enquanto o Brasil for centralizado nas suas desigualdades, vai existir a burocracia e que as decisões do Conselho não têm força executória. O Presidente passa a palavra ao representante do Conselho Federal de Educação, Doutor Fernando Gay da Fonseca que agradece a oportunidade de oferecer contribuição a esta Subcomissão. Vê a Educação como matéria constitucional pelo seu conteúdo sociológico e por ser assunto de tão relevante importância não



pode ser analisada apenas por educadores. Afirma que o Conselho Federal tem assistido o descumprimento constitucional em relação à transferência dos recursos destinados à escola privada. Acusa a falta de encaminhamento dos planos de carreira do Magistério ao Conselho Federal de Educação. Acredita na necessidade de uma revisão tributária uma vez que a União arrecada e só depois repassa aos Estados. Afirma que a canalização dos recursos ao ensino de primeiro grau deve ser assegurada. Afirma que as instituições educacionais têm vestido uma camisa-de-força e que encaminhará a esta Subcomissão, dados que serão subsídios à elaboração do texto constitucional. O Senhor Presidente registra a presença do Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação, o professor Fábio Vieira Bruno e passa a palavra a Professora Gilda Poli representante do Fórum Nacional dos Secretários de Educação que ao apresentar suas propostas, oferece aos Senhores Constituintes e ao público presente, os Princípios Educacionais para a Nova Constituição, publicado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação - Consed. Ao cumprimentar os Senhores Constituintes parabenizando-os pelo convite às entidades que se apresentaram no dia de hoje a Professora recorda o compromisso do Fórum e dos Estados com a Educação. Cita a emenda Calmon como sendo a Lei Aurea da Educação. Defende a aposentadoria com proventos integrais aos vinte e cinco anos no magistério, ensino público, gratuito, laico mas não ateu. Escolaridade mínima e obrigatória a partir dos seis anos sem estabelecer limites de idade. Sugere a busca da descentralização de responsabilidades para que se possa garantir a qualidade do ensino. Oferta da educação pré-escolar pública e gratuita dos quatro aos seis anos. É a favor do funcionamento autônomo e democrático das Universidades. Afirma que o Estado deve ser coparticipante da Educação uma vez que os municípios não podem arcar com todas as responsabilidades do ensino de primeiro grau. Acusa a disparidade entre as Universidades no Brasil citando o exemplo do Sul e a falta das mesmas no Norte e Nordeste. Afirma ainda, ser evidente que não tenha havido avanço em relação aos recursos. Faz uma avaliação das eleições realizadas nas escolas do Paraná que vieram acelerar e consolidar o processo democrático escolar e que mereceu todo apoio da bancada estadual. Ao terminar sua apresentação afirma que a democracia tem sido revivida. Tece elogios ao Congresso Mineiro de Educação e vê na Constituinte um ponto de partida para as inúmeras mudanças que precisam ser realizadas em termos de Educação. Encerrando o prazo destinado às autoridades, fizeram perguntas sobre o assunto exposto os seguintes Senhores Constituintes: Átila Lira, Octávio Elísio, Ubiratan Aguiar, Louremberg Nunes Rocha, Sólon Borges Reis, Antônio de Jesus, Gumercindo Milhomem, Pedro Canedo, Tadeu França, Oswaldo Sobrinho, João Calmou. O Professor Ernani tem ativa participação nos debates trazendo dados importantes em relação aos recursos destinados às Universidades. O Senhor Presidente anuncia também a presença do Relator-Geral da Comissão Temática O oito, o Constituinte Artur da Távola que, ao integrar a Mesa, procurando uma reflexão conceitual, cita alguns itens dos Princípios Educacionais para a Nova Constituição que merecem algumas considerações ao que a Professora Gilda agradece. Afirma que a isonomia entre as entidades autárquicas e Universidades Públicas não pode ser implantada num curto espaço de tempo e que já estão sendo elaboradas tabelas provisórias. Crê que os entendimentos levarão em breve a um consenso e que o Conselho de reitores e professores têm participado de amplos debates. Finalizando o Senhor Presidente lembra a Secretaria que o Senhor Ministro da Educação ao se apresentar a esta Subcomissão deverá estar esclarecido da necessidade de apresentar dados fundamentais para uma

análise mais abrangente sobre os recursos e o percentual mínimo destinados à educação nos três níveis, no próximo dia treze de maio, quarta-feira às nove horas. As vinte horas e quarenta minutos o Senhor Presidente declara encerrados os trabalhos e convoca os Senhores Constituintes para uma reunião extraordinária dia vinte e sete de abril às dezoito horas, para a definição do calendário das entidades e personalidades a serem ouvidas por esta Subcomissão, cujo teor será publicado na íntegra no **Diário da Assembleia Nacional Constituinte** e, para constar, eu, Sergio Augusto Gouvêa Zaramella, Secretário, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada será assinada pelo Senhor Presidente.

## ANEXO D

Ata da 16ª Reunião realizada no dia 29 de abril de 1987

### 16ª Reunião

Aos vinte e nove dias do mês de abril do ano de mil novecentos e oitenta e sete, às nove horas e quinze minutos, na sala de reunião da Subcomissão, Ala Senador Alexandre Costa, Senado Federal, reuniu-se a Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, sob a presidência do Senhor Constituinte Hermes Zaneti, com a presença dos seguintes Senhores Constituintes: Pedro Canedo Bezerra de Mello, Antônio de Jesus, Sólton Borges dos Reis, Florestan Fernandes, João Calmon, Chico Humberto Octávio Elísio, Atila Lira, Aécio de Borba, Tadeu França, Louremberg Nunes Rocha, Márcia Kubitschek e Osvaldo Sobrinho. Havendo número regimental, o Senhor Presidente declara abertos os trabalhos e o Senhor Constituinte Pedro Canedo procede a leitura da Ata da décima-primeira reunião. A seguir o Senhor Presidente convida a fazer parte da Mesa a representante do Centro de Trabalho Indigenista CTI - professora Marina Kahn Villas Boas, e registra a presença dos acompanhantes das várias associações ligadas aos trabalhos pró-índio, inclusive o representante da União das Nações Indígenas Ailton Krenak. Participam também da Mesa o padre Waldemar Valle Martins, representante da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas - ABESC e o professor Filipe Tiago Gomes, representante da Campanha Nacional de Escolas da Companhia - CNEC, do Distrito Federal. Dando início à apresentação das propostas, o Senhor Presidente cita o artigo 14 do Regimento Interno da Constituinte, comunicando que serão realizadas oito reuniões destinadas a ouvir Entidades e que quatro delas são relacionadas à Educação. A seguir, passa a palavra à representante da CTI, professora Marina Kahn Villas Boas, que apresenta o Brasil como um País pluriétnico e plurilíngue, defendendo a consolidação de um espaço democrático a todos os brasileiros e a extinção da discriminação que historicamente vem atingindo índios, negros e outros grupos minoritários. Usando da palavra, o professor Valle Martins, da ABESC, faz um breve relato histórico da escola privada, apresenta dados numéricos que confirmam ser hoje, as escolas católicas as de maior número no País e que estas se esforçam para oferecer melhor qualidade de ensino, enfrentando graves dificuldades financeiras. Esclarece que em relação à destinação de verbas recebidas do poder público existe uma lamentável desinformação. Em seguida o professor Felipe Tiago Gomes da CNEC, afirma que a rede nacional da CNEC, presente em todos os Estados da Federação, não tem recebido do Estado, a garantia orçamentária mínima para assegurar a obra educacional a que se propõe. Afirma que cidadãos que merecem destaque em sua vida pública, das mais diversas origens, passaram pela escola particular. Acusa os desníveis sociais no País, destaca o potencial das comunidades e é favorável à consolidação da paz social e da "escola do povo". O Senhor Presidente registra a presença do Relator da Comissão Temática oito, o Senhor Constituinte Artur da Távola, e também a presença de vários reitores de Universidades brasileiras e de professores e religiosas franciscanas e outras congregações. O Reitor Laércio da PUG-Rio faz algumas sugestões em relação ao ensino e em seguida o

representante das nações indígenas Ailton Krenak apresenta seu depoimento baseado na questão da identidade e tradição da cultura dos diversos grupos indígenas lamentando que estejam à margem da política educacional do País. Lembra o respeito que o Estado deve ter com os cento e setenta grupos tribais distribuídos pelas mais diversas regiões do País e que algumas tribos contam com cinquenta ou sessenta índios que se expressam numa língua única e compreendem a história do mundo. Denuncia a violência, a descaracterização do idioma indígena, afirmando que esta cultura é dinâmica, mutável e não pode aceitar imposições. Cita a presença da Petrobrás no Vale do Javari e o risco de extermínio que correm os doze grupos étnicos que ali vivem, por serem arredios. Ao terminar, Ailton Krenak é muito aplaudido e o Senhor Presidente passa a palavra ao Senhor Constituinte Florestan Fernandes que lê o telex entregue através do Centro Acadêmico Cândido de Oliveira - CACO - recebido do Comitê Chileno de Solidariedade sobre a pena de morte a que são condenados três estudantes do Chile. Todos os Constituintes são favoráveis à sugestão do Senhor Constituinte Artur da Távola, para que seja reformulada esta decisão através de abaixo-assinado desta Subcomissão endereçada ao Presidente do Chile. O Senhor Constituinte Aécio de Borba assume a presidência dando sequência aos debates com a participação dos seguintes Senhores. Constituinte: Bezerra de Mello, Octávio Elísio, Florestan Fernandes, Pedro Canedo, Sólon Borges dos Reis, Antônio de Jesus, Louremberg Nunes da Rocha e João Calmon. Durante o debate foram ouvidas questões relacionadas ao ensino público e privado e abordada a questão da coincidência da apresentação das Entidades particulares num mesmo dia, dentre outras, de relevante importância à Educação. O Senhor Constituinte Aécio de Borba convida as três últimas Entidades que passam a fazer parte da Mesa através de seus representantes; Doutor Roberto Dornas, Presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, FENEM; Gisela Moulin Mendonça, Presidente da União Nacional dos Estudantes, UNE e Padre Agostinho Castejon, Presidente da Associação de Educação Católica do Brasil. O Professor Paulo Roberto Guimarães Moreira, representante do Fórum Nacional das Pessoas Portadoras de Deficiência e Comissão Parlamentar da Organização de Entidade de Deficientes Físicos, elogia a apresentação de Krenak, reivindicando o respeito às ideologias e diferenças do ser humano. Sugere mecanismos especiais que auxiliem os deficientes exemplificando as legendas em "braille" em benefício dos cegos. Cita a necessidade de se evitar a segregação afirmando que todo ser humano tem potencialidade mesmo que sejam diferentes fisicamente. Acusa a realização de construções vultuosas envolvendo capital que poderia ser revertido em benefício dos deficientes. Por sugestão do Senhor Constituinte Octávio Elísio o Professor Paulo Roberto retornará para prestar seu depoimento no dia sete destinado à cultura. Toma a palavra o Doutor Roberto Dornas, presidente da FENEM que defende uma democracia pluralizada com vistas na individualidade do ser humano de contestar, opinar, escrever, convencer, sem discriminações religiosas. Lembra que instruir é diferente de educar. Destaca o direito de todo cidadão na livre escolha para a melhor escola mas não reivindica verbas públicas, para a escola particular. A representante da UNE, Gisela Moulim Mendonça aborda a crise da Universidade Brasileira, a canalização de verbas para a escola particular, a queda vertiginosa da qualidade do ensino e o esvaziamento da Universidade. Acusa o prejuízo do desempenho profissional dos professores assim como a redução dos salários dos docentes e funcionários do terceiro grau. O Padre Agostinho Castejon da AECB rejeita o monopolismo estatal do ensino, defende a escola pública, gratuita e de boa qualidade, a

democratização do ensino e a possibilidade de grupos culturais e religiosos organizarem escolas próprias sem qualquer tipo de discriminação. Reassumindo a presidência o Senhor Constituinte Hermes Zaneti dá início ao debate onde foram ouvidos os Senhores Constituintes: Louremberg Nunes Rocha, Antônio de Jesus, Bezerra de Mello, Tadeu França, Pedro Canedo, Artur da Távola, Relator da Comissão Temática oito, Octavio Elisio *e o relator desta Subcomissão, João Calmon*. Encerrado o debate onde foram questionados o mais variados problemas relacionados à Educação no País às treze horas e cinquenta minutos o Senhor Presidente declara encerrados os trabalhos convocando para as nove horas de amanhã, dia trinta de abril, quinta-feira, uma reunião a fim de serem ouvidos os representantes das Entidades que constam do calendário, cujo teor será publicado na íntegra no Diário da Assembleia Nacional Constituinte e, para constar, eu, Sérgio Augusto Gouvêa Zaramella, Secretário, lavrei a presente Ata que depois de lida e aprovada será assinada pelo Senhor Presidente.

## ANEXO E

Ata da 23ª Reunião realizada no dia 11 de maio 1987.

### ATA DA 23ª REUNIÃO

Aos onze dias do mês de maio de mil novecentos e oitenta e sete, às dezoito horas e trinta minutos, na Sala de Reunião da Subcomissão, Ala Senador Alexandre Costa, Senado Federal, reuniu-se a Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, sob a Presidência do Senhor Constituinte Aécio de Borba, Primeiro-Vice-Presidente em exercício da Presidência, com a presença dos seguintes Constituintes: Sólon Borges dos Reis, João Calmon, Ubiratan Aguiar, Dionísio Hage, Louremberg Nunes Rocha, Bezerra de Mello, Antônio de Jesus, Márcia Kubitschek, Átila Lira, Agripino Uma, Octávio Elísio, Florestan Fernandes e Francisco Coelho. Presente, também, o Constituinte Arthur da Távola, Relator da Comissão Temática Oito. Havendo número regimental, o Senhor Presidente declarou iniciados os trabalhos, dando a palavra ao Relator, Constituinte João Calmon, que deu início à leitura do relatório, informando que apenas dois terços do trabalho estão sendo apresentados nesta Reunião e que só depois de ouvidos os Ministros da Cultura e Educação que se apresentarão, respectivamente, nos dias doze e treze do mês em curso, será encaminhado o restante do trabalho. Participam, em questão de ordem, os seguintes Constituintes: Bezerra de Mello, Sólon Borges dos Reis, Átila Lira e Márcia Kubitschek. O Presidente Aécio de Borba sugere que a leitura do restante do Relatório seja feita na próxima reunião e procede à leitura do Anteprojeto, parcialmente elaborado, afirmando em seguida que o assunto do jogo será discutido em outra reunião, lembrando que por decisão desta Subcomissão, será ouvido amanhã, o Secretário do Conselho Nacional dos Seringueiros, Senhor Osmarino Amâncio Rodrigues. As vinte e uma horas, o Senhor Presidente declarou encerrados os trabalhos convocando os Senhores Constituintes para a próxima reunião a ser realizada terça-feira, dia doze de maio, às nove horas para a audiência com o Senhor Ministro da Cultura, Doutor Celso Furtado, cujo teor será publicado na íntegra no **Diário da Assembleia Nacional Constituinte** e, para constar, eu, Sérgio Augusto Gouvêa Zaramella, Secretário, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada será assinada pelo Senhor Presidente. - Constituinte **Hermes Zaneti**