

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação – EDU
Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd

**NEIDSON RODRIGUES E O PRIMEIRO
CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO:**

**HISTÓRIA, PENSAMENTO E AÇÃO NA
RECONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DOS ANOS 80**

Autor:

Ubaldo Dutra de Araújo

Orientadora:

Lia Ciomar Macedo de Faria



Rio de Janeiro, 30 de abril de 2009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PROPED)

UBALDO DUTRA DE ARAUJO

**NEIDSON RODRIGUES E O PRIMEIRO CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, PENSAMENTO E AÇÃO NA RECONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DOS
ANOS 80**

RIO DE JANEIRO

2009

UBALDO DUTRA DE ARAUJO

**NEIDSON RODRIGUES E O PRIMEIRO CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, PENSAMENTO E AÇÃO NA RECONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DOS
ANOS 80**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.**

Orientadora: Professora Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria

RIO DE JANEIRO

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A 663 Araujo, Ubaldo Dutra de.
Neidson Rodrigues e o primeiro Congresso Mineiro de Educação : história, pensamento e ação na reconstrução democrática dos anos 80 / Ubaldo Dutra de Araujo, 2009.
108 f.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.Faculdade de Educação.

1. Rodrigues, Neidson, 1942 -2003 – Teses. 2. Educação – História – Minas Gerais - Teses. 3. Democratização da educação - Brasil – Teses. I. Faria, Lia Ciomar Macedo de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37(815.1)(091)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

UBALDO DUTRA DE ARAUJO

**NEIDSON RODRIGUES E O PRIMEIRO CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, PENSAMENTO E AÇÃO NA RECONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DOS
ANOS 80**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro.**

Lia Ciomar Macedo de Faria (orientadora)

Gaudêncio Frigotto

José Pereira Peixoto Filho

Ana Cristina Venâncio Mignot (suplente)

Maria Celi Chaves de Vasconcelos (suplente)

RESUMO

A presente dissertação analisa a inserção do campo educacional no contexto político da transição democrática dos anos 80, focalizando o I Congresso Mineiro de Educação e seu principal idealizador, o educador Neidson Rodrigues, destacando, ao mesmo tempo, a participação do professorado mineiro nas lutas sociais do período. O estudo sinaliza que o Congresso Mineiro de Educação se justifica muito mais pelo que representou como elemento organizador do movimento de oposição do professorado mineiro ao regime autoritário, do que efetivamente pelo sentido de apontar soluções para os complexos problemas educacionais da época. Por outro lado, ressalta ainda a contribuição de Neidson Rodrigues ao processo de deslegitimação dos governos militares, a partir da proposta de esvaziamento da lógica autoritária na educação, através do seu projeto de uma nova escola, comprometida com a formação integral do ser humano. Portanto, seu pensamento se contrapõe ao projeto educacional do regime militar, cuja prioridade estava voltada para atender às necessidades de reprodução do capital.

Palavras chave: Congresso Mineiro de Educação; Neidson Rodrigues; associativismo docente; anos 80.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the insertion of the educational area into the political context of the democratic transition of the 80's. It focuses on the First Education Congress of Minas Gerais and its main idealizer, the educator Neidson Rodrigues and, at the same time, it emphasizes the participation of teachers in the social struggles of that period. The findings suggest that the Education Congress may be considered much more by its role in organizing the opposition of teachers to the military regime in Brazil than effectively searching for solutions for the complex educational problems of the time. In this regard, Neidson Rodrigues contributed to "unlegitimize" the military governments by emptying their educational project of a new school which pledged the integral formation of the human being. Therefore, his thoughts opposed the educational project of the regime, whose priorities were directed to meet the needs of strengthening the capital.

Keywords: Congress of Education of Minas Gerais; Neidson Rodrigues; teachers' union; years 80.

AGRADECIMENTOS

À Professora Lia Faria, que com amizade e competência, porém sem concessões, beneficiou-me com suas orientações e críticas.

À Rose Vieira, pela ajuda inestimável e desinteressada quando mais necessitei.

Aos Professores que participaram da banca examinadora por aceitarem a tarefa de compô-la.

Ao Programa da Pós Graduação em Educação da UERJ pela dedicação profissional, estímulo e apoio.

Dele guardo a imagem nítida de quem soube reorientar sua trajetória quando a conjuntura, a consciência ou ambas o levaram da teoria para a prática e, de novo, para a teoria; da filosofia para a educação e, de novo, para a filosofia; da educação superior para a educação básica e, de novo, para a educação superior. Homem de profunda formação religiosa, Neidson Rodrigues foi sincero e ostensivo defensor do ensino público laico. Educado numa confissão religiosa não hegemônica, ele sabia, não por ouvir dizer, mas por experiência própria, que só a laicidade do Estado e da escola pública garante a efetiva liberdade, tanto para os crentes, de qualquer crença, quanto para os não-crentes, liberdade essa que é condição essencial para a efetivação de um dos direitos humanos fundamentais (CUNHA, 2008, p. 168).

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| CAPITULO 1- O CENÁRIO SOCIO-POLITICO DOS ANOS 80..... | 18 |
| 1.1- Abertura política: liberalização e coerção | 20 |
| 1.1.1- <u>As eleições da transição</u>..... | 28 |
| 1.1.2- <u>No meio do caminho, as eleições de 1982</u>..... | 33 |
| 1.2- Os movimentos sociais: rompendo a abertura..... | 40 |
| CAPITULO 2- NEIDSON RODRIGUES, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO...44 | |
| 2.1- Neidson Rodrigues: caminhos e descaminhos..... | 51 |
| 2.2- Neidson Rodrigues: contestação e mudanças..... | 56 |
| CAPITULO 3- O CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO: | |
| MEMÓRIA E DISCURSOS..... | 70 |
| 3.1- O Congresso em movimento..... | 79 |
| 3.2- O Congresso segundo Neidson Rodrigues..... | 88 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 94 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 99 |
| ANEXOS..... | 103 |
| I- Obras de Neidson Rodrigues | |
| II- I Congresso Mineiro de Educação: | |
| 01- Número de participantes | |
| 02- Dinâmica do Congresso em uma escola | |

INTRODUÇÃO

Com o início da abertura de espaços participativos, decorrente do processo de redemocratização que então se desenrolava, os anos 80 inauguram uma nova realidade política no país, causando impacto inclusive no campo educacional, em razão da importância que a escola pública passou a ocupar nos discursos oficiais e partidários.

O que se observa é que a transição veio reforçar o valor social e político da educação visto que, além da organização institucional, envolvendo eleições livres, parlamento ativo e liberdade de imprensa, entre outros, a vigência da democracia requer a incorporação de valores democráticos por parte da própria sociedade.

Ao mesmo tempo, o papel da educação como instrumento de democratização social, configura uma questão que, ainda hoje, justifica a investigação em torno de acontecimentos históricos no campo educacional, cujo princípio identificador se mantém nas relações e representações construídas entre a educação e a constituição do pacto social que articula a democracia.

Deste modo, o nosso estudo tem por objetivo analisar, historicamente, como se deu a inserção do movimento dos profissionais da educação de Minas Gerais no cenário de lutas políticas do início dos anos 80, caracterizado pelo processo de transição democrática, focalizando o I Congresso Mineiro de Educação, realizado durante o ano de 1983, e seu principal idealizador e organizador, o educador Neidson Rodrigues. Assim sendo, trata-se de uma investigação no campo da história política da educação, com ênfase no recorte do pensamento educacional e suas diferentes concepções.

A obra em tela se desenvolve na perspectiva das relações entre educação, democracia e participação, identificadas na análise sobre o I Congresso Mineiro de Educação. A necessidade de revisitar esse episódio histórico advém, por um lado, da sua significação para a história da educação em Minas Gerais, cujos reflexos podem ser sentidos ainda hoje. Por outro lado, sustentamos a hipótese de que o mesmo se inclui, entre as mais diversas iniciativas do campo popular, no grande empreendimento cívico travado pela sociedade, na década de 1980, em prol da restauração democrática no país.

Além da importância que atribuímos ao Congresso, em virtude da influência que os princípios ali consagrados exercem até hoje, em práticas institucionalizadas e nos ordenamentos da educação nacional, a opção por este tema é motivada pela insatisfação com a insuficiência de pesquisas sobre o papel específico do professorado enquanto oposição ao regime militar. Portanto, trata-se, de uma investigação no campo da história da educação e da história política, datada na década de 1980, certamente um momento importante de discussão e avanços relativos à questão do acesso à escola pública, no ambiente da árdua jornada de retorno do país ao Estado de direito.

Da mesma forma que o encontro de Mendes¹, este realizado no Estado do Rio de Janeiro em 1983, o Congresso Mineiro de Educação assume papel relevante, na medida em que nos permite extrapolar a análise da reconstrução democrática para além da esfera institucional, abordando a teia das relações e representações sociais como impulsionadoras das mudanças que começam a ocorrer no país a partir do retorno às liberdades cidadãs.

Subsidiariamente, intentamos alcançar dois outros objetivos. O primeiro consiste em produzir um balanço da transição do autoritarismo à democracia, colocando em evidência a participação popular, em contraposição às análises que tendem a privilegiar as transações das elites políticas nesse processo, situando o pensamento educacional e as concepções político-pedagógicas que demarcaram aquele período histórico.

¹ O governo estadual de Brizola (1983-1987) através da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura sob o lema “vamos passar a escola a limpo” lançou o movimento Escola Viva – Viva a Escola que objetivava avaliar as raízes históricas dos problemas da escola pública. Convocou o professorado atuante no primeiro grau para uma vasta consulta. Várias teses foram elaboradas por Darcy Ribeiro e encaminhadas às escolas para discussão. Após os debates nas suas unidades, os professores elegeram mil delegados para o exame das opiniões predominantes. Novos representantes foram eleitos após esta reunião. A reunião decisiva aconteceu no município de Mendes, nos dias 25 e 26 de novembro de 1983. Reuniu cem professores de todo o Estado, administradores da educação e líderes sindicais. Um conjunto de 45 teses distribuídas em três eixos temáticos: análise dos problemas da escola pública, programa educacional para o Estado do Rio de Janeiro e o papel dos professores na política educacional do governo, foi elaborado pela Comissão. Assim, metas foram apresentadas aos professores no I Encontro de Mendes e, posteriormente, se transformaram em programa de governo do Estado do Rio de Janeiro, entre as quais podemos destacar: garantir à criança o mínimo de 5 horas diárias de permanência na escola; capacitar o professor; revisar o material didático do aluno; garantir pelo menos uma refeição completa a cada criança de escola pública; assegurar aos alunos necessitados o material escolar; fornecer assistência médico-odontológica às crianças através da própria escola; implantar 150 Casas da Criança em comunidades periféricas (4 a 7 anos); construir 500 CIEPs nas áreas de baixa renda e alta densidade demográfica até março de 1987; concretizar o Programa de Educação Juvenil no horário noturno dos CIEPs; criar na cidade do Rio de Janeiro, Escolas de Demonstração – local de avaliação e acompanhamento da proposta pedagógica em execução; conduzir um processo de discussão com professores e entidades representativas para reformular o Plano de Carreira, Estatuto e Regulamento das Escolas; estabelecer requisitos para os cargos de direção de escola, os quais, por reivindicação do professorado, devem ter seus membros eleitos por eles, na unidade escolar; recuperação do ensino público como prioridade número 1 do governo.

As reflexões desenvolvidas estão ancoradas no confronto teórico entre duas abordagens principais acerca dos processos de redemocratização. A primeira é constituída pelas chamadas “teorias da transição democrática”, em cuja literatura há um grande consenso na definição do conceito de transição, descrita como um período de duração e conteúdos extremamente variáveis e incertos, situado entre a queda de um regime político e o pleno controle das rédeas do poder por parte do novo regime. No caso concreto da transição democrática, esta se inicia com os primeiros sintomas do processo que pode levar à extinção do regime autoritário e finaliza quando o regime democrático alcança uma constituição respeitada pela maioria da população, com instituições regulares que conseguem exercer sua autoridade sobre os grupos que anteriormente detinham o controle do Estado.

De acordo com O’Donnell e Schmitter (1988), a democracia, nesse caso, é vista como o resultado das habilidades, opções e estratégias racionais concebidas pelos grupos dirigentes e atores políticos mais relevantes. Nessas análises, as distinções substanciais entre um sistema político e outro se explicam pelo tipo de funcionamento das elites dirigentes e pelos graus de compromisso, cooperação e confiança que manifestem entre si, assim como pelo nível de diferenciação ou de unidade que demonstrem.

Por outro lado, o estudo chama atenção para o fato de que talvez a forte presença das elites no processo de transição, ao invés de inibir, tenha contribuído para instigar os movimentos populares e a sociedade civil a crescer e exigir o seu espaço na luta por liberdades políticas. Um sinal forte do crescimento dos movimentos sociais durante esse período está na expressão por eles alcançada na Assembléia Constituinte², considerada a mais democrática da nossa história, justamente em virtude da grande participação social.

² De 1º de fevereiro de 1987 a 05 de outubro de 1988, esteve reunida a Assembléia Nacional Constituinte para elaborar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Convocada em novembro de 1985, através da Emenda nº. 26 à Constituição anterior, teve seus membros eleitos em novembro de 1986, além de 23 senadores eleitos em 1982 para um mandato de oito anos, totalizando 559 constituintes. Apesar de marcada pelo questionamento sobre sua autonomia, em virtude de seus membros coincidirem com os do Congresso Nacional, a Constituinte adotou um método ousado e inovador de trabalho, transformando, afinal, o processo constituinte no mais aberto à participação popular e às pressões sociais em toda a história constitucional brasileira (COELHO, 1989).

O estudo intentou ainda contextualizar como o sistema público de ensino e, em particular, o seu professorado são envolvidos por tal processo político. Portanto, para estabelecer uma contraposição às teorias transicionistas e com o objetivo de fundamentar a tese da participação da sociedade civil como fator essencial no processo de redemocratização, indicando que a transição representou mais que um pacto elitista, procuramos nos apoiar em autores como Alves (1984), Fleischer (1988) e Diniz (1985), que enfatizam as pressões emanadas da base social como elemento propulsor das mudanças.

A partir deste pano de fundo, desenvolvemos algumas reflexões acerca das representações do educador Neidson Rodrigues quanto às tarefas reservadas ao campo educacional, naquele cenário de luta pela democratização do país, buscando relacioná-las às suas atividades na esfera da ação política. A opção pelo pensamento deste educador se justifica pelo destaque público conferido a Rodrigues, que à época ocupava a importante posição de Superintendente da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Também se destaca o fato de tratar-se de uma figura respeitada como pesquisador e profissional representativo no cenário educacional de Minas e do Brasil, projetando-se como personagem central do Congresso Mineiro de Educação, do qual foi o principal idealizador e organizador.

Desta forma, a análise do pensamento de Neidson Rodrigues embasa metodologicamente a pesquisa, composta basicamente da compilação e crítica ao discurso produzido por atores históricos, direta ou indiretamente envolvidos com o Congresso. Ainda devemos salientar que, Rodrigues legou-nos significativa obra educacional, fruto de sua intensa atividade intelectual e militância política. A importância maior desse pensador pode ser atribuída ao seu compromisso em conferir nova amplitude ao debate sobre o tema da educação como questão democrática, revelando sua dimensão política, a partir da compreensão de que a escola não se explica por ela própria, mas através das relações que mantém com a sociedade.

Logo, a ambição de tentar compreender este personagem, cujas idéias se inscrevem historicamente na luta política como expressão de um movimento coletivo, tem como pressuposto teórico-metodológico que este pode ser um dos caminhos para se entender o sentido do Congresso no contexto da transição democrática daqueles anos 80.

Para fundamentar tal análise, lançamos mão da história intelectual, um domínio da história das idéias, que nos permite estudar os atores sociais através de suas representações do mundo. Graças à aplicação desse procedimento, podemos não somente captar as características particulares do pensamento de um determinado autor, mas também assinalar como ele estava inserido em seu tempo, influenciando as idéias de outros indivíduos e grupos, ao mesmo tempo em que era influenciado por elas.

Segundo Neves (2006), “a história tem que estar nos textos do autor”, cuja constituição deve ser historicamente compreensível em sua participação em uma trama de enunciados, assim como em sua relação com as instituições, ou seja, na articulação da trajetória intelectual do autor com a cena política. Para ele, “a história não ‘para’ quando o texto começa”. (p. 343).

Não se trata, no entanto, de descrever apenas o desenrolar político, de um lado, e as transformações das idéias, enquanto meras idéias, do outro, nem de apresentar as idéias como “reflexo” ou determinação superestrutural de alguma coisa que “baseia”, ou “emoldura”, o que o pensador quis expressar (NEVES, 2006, p. 343). O estudo dos movimentos das idéias se justifica somente na medida, em que esses movimentos permitam explicitar sua marca política, ou seja, examinar as situações em que as idéias foram concebidas e sobre as quais repercutiram em seguida.

Os autores que referenciam esta dissertação nos ajudam a estabelecer um contraponto entre aquele contexto político mais amplo e o campo específico das políticas públicas para a área da educação. Segundo Baeta Neves, a história da educação, nesta chave de leitura, deve ser entendida a partir da própria constituição de seu discurso, e não simplesmente de “contextos” que acabam por se tornar unicamente repositórios do tempo. No entanto, o autor alerta, entre outras coisas, para o risco de desvirtuamento da análise do discurso ao se empregar, anacronicamente, palavras e idéias com significados de hoje para se referir a fatos do passado, desconsiderando as possíveis acepções das palavras no período histórico que estudamos. Segundo ele, “é decisivo que aliemos a compreensão do significado de uma proposição ao uso que dela é feito na conjuntura que se analisa” (NEVES, 2006, p. 344).

Um dos exercícios que a história intelectual nos permite é o de tentar imaginar como o passado vê o futuro e, conseqüentemente, especular sobre a forma como aqueles que vêem o futuro de determinada maneira, têm que perceber o presente também em uma ótica determinada. De modo que, interpretando o futuro em termos de possíveis cadeias de eventos, que dependeriam intimamente das ações que realizam ou deixam de realizar, os agentes históricos podem organizar seu presente de modo a gerar contextos favoráveis aos seus interesses.

Entre os historiadores importantes para tal interlocução, nos apoiamos nos representantes da história intelectual inglesa, considerados “contextualistas”, Quentin Skinner (1996) e John Pocock (2003), visando, em particular, à compreensão da criação intelectual de Neidson Rodrigues.

Skinner propõe que as idéias políticas devem ser necessariamente relacionadas com os contextos de sua enunciação, alegando que “a vida gera a teoria”, isto é, os ambientes históricos nos quais os autores se inserem, influem grandemente na elaboração de suas obras políticas, sugerindo questões a serem debatidas. A partir dessa assertiva, se justifica a necessidade da contextualização das idéias, já que não é apenas a idéia que aflora, mas igualmente o lugar de onde ela vem. Por outro lado, a hermenêutica adotada por ele tem o objetivo de recuperar a intencionalidade do autor, na medida em que, quando falamos ou escrevemos, estamos executando uma ação e falando sobre ela, ou seja, discutindo e respondendo a outras falas (SKINNER, 1996).

Também em Pocock (2003), o que é interessante destacar é a concepção do discurso político como instrumento do jogo ou da luta política, através do qual cada autor organiza sua identidade e a narrativa de sua própria história. Em consonância, fica claro então que o discurso político, mantido seu caráter representacional, é ele próprio constituinte da trama histórica e não mero reflexo desta. A idéia da intencionalidade autoral é pedra-angular da abordagem contextualista, adquirindo uma posição de destaque nas concepções de Skinner e de Pocock, na medida em que eles buscam a compreensão do que um autor quis dizer à luz do momento histórico em que ele viveu.

Dessa forma, acreditamos que os autores que referenciaram a presente dissertação nos ajudam a estabelecer um contraponto entre aquele contexto político mais amplo e o campo específico das políticas públicas para a área da educação.

Em suma, o que se pretendeu ao longo das investigações foi examinar o I Congresso Mineiro de Educação como expressão da inserção do professorado de Minas no movimento de redemocratização do país, na década de 80 do século passado. Para operacionalizar esta pesquisa, de caráter qualitativo, utilizamo-nos da seguinte estrutura teórica.

No primeiro capítulo, abordamos inicialmente o sentido da crise do regime militar, situando os campos em disputa, a partir da reconstituição do cenário político da transição. Em seguida, detalhamos os diferentes momentos dessa disputa, tomando como elementos de análise as eleições ocorridas no período, bem como a emergência dos movimentos sociais, incluído o movimento do professorado, com certo realce para as eleições de 1982 em Minas Gerais.

Neste percurso, pretendemos analisar o grande potencial de conflitos presente na transição política brasileira, com ênfase no poder de controle exercido pela aliança civil-militar no governo, condição que nos parece valorizar o papel das oposições nesse processo. O suporte teórico para as ilações que arriscamos vem da revisão da literatura de ciências sociais, que contempla duas importantes correntes interpretativas desse fenômeno histórico-político: a primeira acentua o caráter pactuado da transição, enquanto a outra ressalta a pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil para fazer avançar esse processo.

Desta forma, partindo, da conjectura de que a transição traduz uma tensão entre a tentativa de abertura, totalmente controlada pelo regime autoritário, e a pressão das forças oposicionistas para reintegrar o país na democracia, o capítulo abrange o período que vai da posse do General Geisel na Presidência da República em 1974, até a eleição de um presidente civil, ainda de forma indireta, através de um colégio eleitoral restrito, ocorrida em 1985. Também nesse capítulo, sinalizamos as principais diretrizes emanadas do governo militar para a educação nacional.

Dando prosseguimento, no segundo capítulo seguimos a trilha demarcada por Neidson Rodrigues, passando pela sua formação intelectual e política, analisando os textos onde ele amadurece o compromisso com a educação e com a democracia, ancorados em teóricos da história intelectual, nomeadamente Skinner e Pocock. Ao longo deste capítulo analisamos as principais fontes da investigação, constituídas por quatro livros de autoria do educador, bem como de documentos publicados no periódico “Minas Gerais” e no “Jornal da Educação”.

A intenção neste capítulo foi destacar as principais concepções políticas e educacionais de Rodrigues, um tema que interessa tanto à história das idéias quanto à história política da educação, para associá-las ao ambiente da transição brasileira, abordando, portanto, tais idéias em sua historicidade própria, fugindo às armadilhas do presente, com suas questões atuais.

Ao fim e ao cabo, no terceiro capítulo, que juntamente com o segundo representa a parte substantiva da pesquisa, desenvolvemos uma análise enfocando o I Congresso Mineiro de Educação, procurando compreender em que medida esse evento representa uma contribuição importante da luta do magistério mineiro para o restabelecimento da democracia no país.

Deste modo, esperamos estar contribuindo, com esta dissertação, para a produção teórica na área da história da educação, ao tomar a experiência do CME em uma perspectiva histórica, privilegiando a tensão entre o *corpus* que registra o pensamento de Neidson Rodrigues e sua prática sociopolítica, enquanto educador e ativista político.

1 - O CENÁRIO SÓCIO-POLÍTICO DOS ANOS 80

O objetivo deste capítulo é identificar o ambiente sócio-político no qual se realizou o Congresso Mineiro de Educação, que compreende, basicamente, a conjuntura da transição democrática, de cujos contornos destacamos o período situado entre os anos de 1974 e 1985 para um exame mais acurado. Esse longo interregno corresponde ao processo contraditório que começa a se desenhar na vigência do governo Geisel e se estende até a posse de um civil na presidência da república, eleito por via indireta, num colégio eleitoral, que de acordo com os estudos por nós investigados, teria se cercado de todos os casuísmos possíveis para garantir a vitória do candidato do partido governista, o Partido Democrático Social (PDS).

Ao abordar assunto já tão explorado, não temos nenhuma intenção de polemizar sobre questões teóricas suscitadas para lidar com a transição no Brasil. Nosso objetivo, mais limitado, é tentar compreender de que maneira acontecimentos e atores políticos considerados de menor importância, como o Congresso Mineiro de Educação e seus participantes, despontam nesse contexto, dando sua contribuição para a democratização da sociedade.

Em outras palavras, a reconstituição do quadro político dessa fase da história brasileira, a partir de acontecimentos selecionados de acordo com os interesses motivadores da pesquisa, se faz necessária porque é nessa conjuntura que Neidson Rodrigues produz a totalidade dos documentos que serão submetidos à análise e que, por sua vez, guardam íntima relação com o Congresso Mineiro de Educação, do qual ele também é o principal mentor.

Mesmo conscientes de suas limitações em produzir grandes transformações, não podemos deixar de chamar atenção para a capacidade que movimentos deste gênero apresentam em explicitar novos agentes históricos, instaurar discursos ideológicos inéditos, bem como abrir espaços de participação, desvelando o, grande potencial contraditório do regime autoritário, a partir de um ambicioso projeto de formação da cidadania.

A partir desta compreensão, e apoiando-nos na literatura das ciências sociais sobre o período, pretendemos recompor o processo da transição política, levando em conta quatro momentos que consideramos fundamentais para os objetivos da investigação. Em primeiro lugar, trataremos da crise do regime militar, articulando-a com as eleições realizadas no período. O que se percebe é que a crise do regime autoritário manifesta-se com todo vigor no confronto entre a linha dura e os moderados no interior das forças armadas, bem como, no campo institucional, no crescimento constante do PMDB, fato constatável a partir das eleições de 1974. Uma das razões apontadas para justificar o aguçamento dessa crise foi a exaustão do chamado “milagre econômico”, com o acirramento da crise econômica mundial, que vinha se desenvolvendo desde o início da década de 1970 e chegaria ao seu ponto máximo nos anos oitenta.

Nesse sentido, uma das hipóteses aventadas é que o nível de insatisfação social, expresso no apoio ao partido de oposição consentido pelo sistema, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), teria sido um fator importante na decisão do governo militar de iniciar o projeto de abertura. Tal projeto seria logo encampado pela oposição organizada, composta principalmente, pelo MDB, além da cúpula da Igreja Católica, representada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) (ALVES, 1984, p. 219-220).

Paralelamente, verificava-se a emergência de importantes movimentos sociais, que fizeram dos 80, de acordo com alguns investigadores, ao invés da “década perdida”, como parece ter sido para a economia, um período de intensa mobilização social e de conquistas relevantes, inclusive na história da educação brasileira. O caminho aberto pelas atividades da política formal, desenvolvidas pelos setores de elite da oposição, como a CNBB, a ABI, a OAB e o próprio MDB, contribuiu para ampliar a margem de manobra para todos os grupos de oposição. Em prosseguimento, com a revogação do Ato Institucional nº. 5 (AI-5), em 1978, ampliaram-se as possibilidades legais para a organização do movimento popular que viria a desempenhar papel decisivo no processo político (*id., ibid.*, p. 226).

Após breves registros sobre a seqüência dos pleitos de 1974, 1976 e 1978, cujos resultados mostram a ascensão do MDB, destinaremos a segunda seção deste capítulo para tratar especificamente das eleições de 1982. Essas eleições, as primeiras, desde 1965, em que se colocava em disputa o cargo de governador de estado, revestem-se de especial importância, pelo fato de apresentarem uma nova configuração do quadro partidário, além de seus resultados exercerem influência decisiva na disputa sucessória para a presidência da República que aconteceria em 1985.

Também cabe destacar a relevância para o nosso estudo, tendo em vista que será a partir da eleição desses governadores, em que ocorrerão eventos de importância do Encontro de Mendes, no Rio de Janeiro, em 1983 e do Congresso Mineiro da Educação.

Além disso, dentro do contexto nacional, interessa-nos examinar a especificidade da situação de Minas Gerais, particularmente o significado da eleição estadual de 1982, com a vitória do candidato do PMDB, Tancredo Neves, para o governo do estado.

Na terceira seção introduziremos, para contrastar, a discussão sobre o papel dos movimentos sociais nesse processo de passagem do estado autoritário à democracia, para alguns autores marcados por características exclusivamente elitistas. O estudo pretende sinalizar como a pressão social, exercida por esses movimentos, contribuiu para enfraquecer a legitimidade atribuída ao governo militar, promovendo, por outro lado, a valorização da oposição partidária, na medida em que esta incorporava as suas demandas.

1.1 - Abertura política: liberalização e coerção.

A década de 1980 representou importante mudança no cenário político brasileiro, com o avanço da transição democrática, um projeto político iniciado no Governo Geisel (1974-1979), cuja culminância seria a substituição dos militares no poder que exerciam desde o golpe de março/abril de 1964. A ascensão do general Geisel, com o imediato anúncio do projeto de distensão que se seguiu, marca o início de um novo período do governo militar e o ponto de partida para processo de redemocratização no Brasil.

A revogação parcial da censura à imprensa e os sinais, por parte do governo, de valorização das eleições legislativas daquele ano (1974), indicavam que as declarações do novo presidente seriam algo mais do que promessas de retorno à democracia, tão frequentemente aludidas por seus antecessores na presidência. O modo como este projeto de liberalização foi conduzido e sua dinâmica com vistas à democratização é, no entanto, marcado por tensões e contradições inerentes aos movimentos históricos de transformação política.

Não é demais lembrar que a hipótese central deste estudo vincula o I Congresso Mineiro de Educação ao processo de saída do regime autoritário. Uma das razões de levantarmos tal conjectura se deve ao fato de que existem várias abordagens acerca dos caminhos possíveis que regimes autoritários podem trilhar para alcançar a democracia. Nesta primeira seção abordamos a transição política a partir da relação dialética entre o “projeto de abertura” do próprio regime, e o papel dos movimentos sociais na configuração de um “processo de abertura”, de acordo com a terminologia utilizada por Eli Diniz. Segundo esta autora:

A explicação da abertura reside na confluência de duas dinâmicas básicas: uma dinâmica de negociação e pacto, conduzida pelas elites, e uma dinâmica de pressões e demandas irradiadas da sociedade, articuladas através de movimentos sociais e traduzidas por organizações políticas (DINIZ, 1985, p. 333).

Ao adotarmos tal referência teórica, o fazemos por tratar-se de uma interpretação que atende plenamente aos objetivos desta pesquisa, cujo pressuposto é o de que a transição constitui a interface de dois movimentos contraditórios. O primeiro, de cunho eminentemente elitista, no qual os grupos que detêm o poder também controlam a mudança política, enquanto que, as outras pressões advêm da maior importância dos movimentos sociais nesse processo.

A primeira abordagem é característica das chamadas “teorias da transição democrática”, que trata esta temática segundo uma orientação substantiva quanto ao foco de análise e marco interpretativo: a atenção está posta nas elites políticas e nas suas decisões estratégicas. Ou seja, a democracia é entendida como resultado de um jogo de caráter racional e estratégico protagonizado pelos grupos dirigentes e principais atores políticos. Assim sendo, neste caso, para o observador ou estudioso da política, o que verdadeiramente conta são as jogadas e interações realizadas por um reduzido número de participantes, importando menos o exame de outros fatores de cunho econômico, social ou cultural.

Nesta tradição existe grande consenso na demarcação da transição, descrita como um período de duração e conteúdos extremamente variáveis e incertos, situado entre a queda de um regime político e o pleno controle das estruturas de poder por parte do novo regime. Segundo O’Donnell e Schmitter (1988), este intervalo entre um regime político e outro está delimitado pelo início do processo de dissolução de um regime autoritário e a investidura de um novo regime político, que tanto pode ser alguma forma de democracia, como um novo tipo de regime autoritário ou de caráter revolucionário.

No caso concreto da transição democrática, esta se inicia com os primeiros sintomas do processo que pode levar à extinção do regime autoritário e finaliza quando o regime democrático alcança uma constituição respeitada pela maioria da população, com instituições regulares que conseguem exercer sua autoridade sobre os grupos que anteriormente detinham o controle do Estado.

No seu trabalho sobre a queda dos regimes autoritários, O’Donnell destaca dois tipos possíveis de transição. O primeiro seria a transição por colapso, que aconteceria de forma rápida, com forte ruptura com o autoritarismo. Já o segundo, consistiria na transição pactuada, pensada a partir de uma grande negociação, como aconteceu no Brasil. De acordo com ele, o pacto sugere um “compromisso negociado”, segundo o qual os atores em conflito concordam em não utilizar sua capacidade de impor danos uns aos outros, mediante garantias de que não ameaçarão reciprocamente os interesses considerados vitais pelas partes (O’DONNELL e SCHMITTER, 1988, p. 68).

Neste modelo de análise, as distinções entre dois ou mais sistemas políticos explicam-se basicamente a partir de dois elementos, quais sejam: o grau de diferenciação ou de unidade existente no seio das elites dirigentes e o modo de funcionamento que estas adotam nas suas práticas políticas concretas, que podem ser conflitivas ou cooperativas, dispostas a recorrentes enfrentamentos ou sempre abertas à celebração de compromissos.

A necessidade de selar compromissos e a desejabilidade da promoção de pactos entre os encarregados do regime autoritário e os líderes opositores ocupam, portanto, um importante espaço nestes trabalhos. O'Donnell e Schmitter utilizam com frequência o conceito de pacto, concebendo-o como

um acordo explícito, mas nem sempre publicamente explicado ou justificado, entre um conjunto de atores, na busca de definir regras cujo sentido orienta seu comportamento político com base em garantias mútuas relativas aos 'interesses vitais' dos participantes no pacto (O'DONNELL e SCHMITTER, 1988, p. 67).

O pacto desempenharia, portanto, um papel destacado em qualquer mudança gradual de regime político, aumentando sensivelmente as probabilidades de uma transição bem sucedida. Segundo este enfoque, o acordo facilitaria o êxito da fase transicional na construção ou reconstrução do regime democrático, apesar de fazê-lo, paradoxalmente, por meios não democráticos. Normalmente constituem pactos negociados por um pequeno número de participantes, de tal maneira que a responsabilidade desses atores frente a públicos mais amplos se reduz, o leque de opções na discussão da agenda pública também fica limitado e os não integrantes do pacto estão excluídos das tomadas de decisões.

Ainda no que diz respeito à transição pactuada, o autor considera que os pactos políticos são facilitados quando a sociedade civil, especialmente o setor popular, é fracamente organizada e politicamente inativa. O mesmo ocorre quando acontece o inverso, ou seja, quando os níveis de organização social e ativação política são relativamente elevados, existindo um sistema partidário razoavelmente forte e representativo, principalmente no tocante ao campo popular. A primeira condição conduz a acordos elitistas estreitos e exclusivistas, não perturbados por "surto demagógicos". A segunda permite compromissos mais abrangentes, a serem elaborados e implementados por atores políticos institucionalizados (O'DONNELL, 1988, p. 28).

O'Donnell considera ainda que, diferentemente da maioria dos países sul-americanos, à época o Brasil apresentava a primeira condição descrita acima, favorecendo transições realizadas pelo alto. Para ele, vários fatores importantes contribuíram para que o regime militar exercesse um grau de controle demasiado grande sobre as possíveis mudanças políticas, retardando-as por um tempo excepcionalmente longo.

Dentre esses fatores, talvez o mais relevante seja o sucesso econômico, que situava o Brasil como o único, entre os regimes “burocrático-autoritários” instalados na América Latina, a obter significativo crescimento, a despeito da crise social e econômica no âmbito mundial. Além disso, o campo popular permanecia fraco em termos de organização e pouco ativo politicamente, enquanto, por outro lado, o “partido do regime” detinha significativo apoio eleitoral durante o período (*id., ibid.*, p. 22).

Deste modo, os militares e os grupos dominantes sentiam-se pouco ameaçados, seja pela oposição formal, seja pela mobilização do setor popular. Somente em 1982, após vários anos de uma liberalização relativamente ampla e sob o impacto de uma severa crise social e econômica, as exigências de democratização se tornaram intensas e disseminadas. Ao mesmo tempo, a emergência de Tancredo Neves como líder político advindo da ala mais moderada da oposição, contribuiu decisivamente para se concretizar um pacto elitista envolvendo as forças armadas, bem como importantes líderes do partido do regime (*id., ibid.*, p. 22).

Como se pode perceber, o autor avalia que a capacidade de controle do regime sobre a transição seguia-se do razoável sucesso na realização de suas metas, tanto no campo econômico, quanto na arena eleitoral. Trata-se de um tipo de reflexão que, mesmo guardando grande consistência, por outro lado minimiza os argumentos de força, representados tanto na constante ameaça de um golpe militar regressivo, como nos episódios de violência eventualmente praticados por setores radicais das forças armadas.

Não obstante, essa explicação parece satisfazer plenamente aos que se pautam somente pela perspectiva transicionista. De acordo com ela, as possibilidades de sucesso ou de fracasso do processo democratizante, assim como as características que possa assumir o novo regime, passam fundamentalmente pelas disposições das elites, seus cálculos, sua conduta, suas atitudes, suas negociações e pelos pactos que estes grupos dirigentes conseguem celebrar entre si. Assim sendo, os líderes político-partidários mais destacados, bem como as decisões por eles adotadas, representam a matéria-prima principal e obrigatória com que trabalham diversos pesquisadores dedicados a analisar a transição brasileira, abandonando ou relegando a um plano secundário a movimentação oriunda dos setores populares.

Lamounier é um dos autores brasileiros que trabalham basicamente na linha da abordagem da redemocratização como sendo um processo de abertura “controlado de cima”, a novidade estaria na idéia de que a via eleitoral foi a forma privilegiada que o governo militar adotou para dar legitimidade ao processo de transição, invocando alguns argumentos que sancionariam esta tese. Entre estes, o autor destaca o fato de a abertura, ou antes, a “distensão”, não ter tido origem em processos de pressão organizados na sociedade civil, tampouco em facções militares rebeldes, seja de cunho populista ou nacionalista. Ao contrário, o núcleo transicionista seria constituído pela própria cúpula governamental e, em particular, pelo próprio general Geisel, fortemente identificado com a instituição e a hierarquia militares.

Segundo o mesmo autor, a agregação de pressões pela via eleitoral possibilitou a formação de uma oposição significativa ao sistema dominante. Esse constrangimento conflitava, certamente, com o projeto do sistema, em virtude do robustecimento do MDB, porém, paralelamente, contribuía para reforçá-lo contra outros setores militares e civis contrários até mesmo a uma liberalização gradual e cautelosa (LAMOUNIER, 1988, p. 126).

No entanto, é importante ainda destacar que o MDB (depois PMDB), que fora criado para ser parceiro da ARENA (transformado posteriormente no PDS), no bipartidarismo instituído pelo regime, tornou-se um instrumento efetivo de oposição democrática, passível de ser utilizado não apenas na arena eleitoral, mas também no processo político mais amplo. Portanto, para a política de liberalização ser mantida sob controle do governo, este teria que “neutralizar tanto as eleições como o MDB” (KINZO, 2001, p. 05).

Outro autor consultado, que tende a atribuir um valor excessivo à capacidade de gestão do processo de redemocratização por parte dos militares é Luciano Martins, afirmando que o autoritarismo político foi a marca do regime militar, expressa na organização institucional do Estado. O regime revogou direitos constitucionais, civis e políticos, suprimiu ou controlou os canais de representação de interesses e estabeleceu uma ditadura do executivo federal sobre os demais poderes da república, Legislativo e Judiciário, bem como sobre as administrações estaduais e municipais, principalmente através do Ato Institucional Nº. 5 (MARTINS, 1988, p. 114).

Uma outra característica do regime lembrada pelo autor, diz respeito às formas de neutralização dos oponentes políticos. Para tal foram empregados todos os tipos de punições, como demissão do serviço público, pressão econômica, suspensão de direitos políticos, perseguição policial e até mesmo eliminação física. Por outro lado, recompensas financeiras, como subsídios e isenções de impostos, foram distribuídas visando à obtenção do apoio de grupos estratégicos (*Id., ibid.*, p. 116)

A suposição básica de Martins (1988) é que a “abertura” foi provocada, originalmente, pelas dificuldades do regime em resolver problemas relativos à sua “economia interna”, e não devido a qualquer mudança substantiva no ajuste de forças entre “protagonistas e opositores do regime”, muito embora a oposição tenha obtido amplos benefícios, subsequentemente, em razão do espaço político consentido pelo processo de liberalização (*Id., ibid.*, p. 116).

Este parece ser o pensamento típico do transicionismo, tudo acontece por vontade das elites, como se a redemocratização do país fosse uma emanção do próprio poder, sem nenhuma ingerência da oposição política nem dos movimentos sociais. Martins não descarta essa possibilidade, que num primeiro momento e de alguma forma, a iniciativa de liberalizar partiu do próprio regime, “como resposta a uma cumulativa crise de adaptação política”, crise esta gerada por diversas fontes enumeradas pelo autor (MARTINS, 1988, p. 116-122).

No entanto, nossa investigação sinaliza especial atenção aos movimentos sociais. As leituras e interpretações dos processos sócio-políticos, desenvolvidas pelas teorias da transição, são passíveis de objeções e críticas, que alcançam não apenas seus conceitos centrais, mas a própria concepção de democracia que está por trás de tais argumentos e que se tornou hegemônica na ciência política. O que se observa é que tal discurso tende a limitar a democracia exclusivamente à esfera das instituições oficiais, legitimando uma concepção democrática que impede qualquer relação com os processos de transformação social, os anseios por emancipação e justiça, bem como as vivências cotidianas da maioria da população.

Neste sentido, desenvolveram-se novas abordagens ao fenômeno da redemocratização, cuja principal preocupação, além do julgamento do modelo transicionista, é mostrar que, ao lado da construção de instituições democráticas, a vigência da democracia implica a “incorporação dos valores democráticos às práticas cotidianas” (AVRITZER, 1996, p. 143).

Dessa forma, os críticos das teorias da transição lembram a necessidade de se levar em conta o padrão real de relacionamento entre Estado, instituições políticas e sociedade, mostrando que nessas interfaces, que constituem concretamente o espaço público, reside o movimento pleno de restauração da democracia. Nesse caso, a democratização deixa de ser vista como um mero momento de transição, para ser encarada como um processo permanente e nunca inteiramente acabado de materialização da participação popular.

Como sustenta Avritzer, o processo de democratização brasileiro marca-se pela ação coletiva de atores sociais que, em sua luta contra o autoritarismo, caracterizaram-se por questionar práticas sociais dominantes e excludentes, gerar potenciais organizativos no terreno da sociedade civil, e construir alternativas de organização social e política (AVRITZER, 2002, p. 17).

Na mesma linha, Evelina Dagnino ressalta que a experiência de construção democrática brasileira caracteriza-se pela possibilidade de trânsito de projetos configurados no interior da sociedade civil para o âmbito do Estado, endereçados à democratização das políticas públicas (DAGNINO, 2002). Para a construção dessas novas abordagens, reveste-se de grande importância a introdução do conceito de sociedade civil, que parece captar melhor a emergência de diferentes atores sociais ao longo do processo, resignificando suas formas de relacionamento com as instituições.

Portanto, não basta analisar a estratégia do regime e a ação do governo, nem a desenvolvida pelos partidos e outras instituições que organizavam a oposição liberal ao regime, para entender a conjuntura da transição política, marcada pela expectativa da democracia. É preciso considerar, também, a organização e mobilização dos movimentos sociais no período, sem subestimar ou superestimar seu desempenho no processo. De acordo com Fernando Henrique Cardoso, estabelecida a dinâmica da transição, através da negociação entre os setores liberalizantes do regime militar e a oposição liberal, qualquer progresso demandaria a movimentação de “novos atores, menos motivados com relação ao abrandamento da ordem política e mais exigentes quanto à ordem social e quanto à agenda efetivamente redemocratizadora” (CARDOSO, 1984, p. 51).

A rigor, o papel desempenhado pela sociedade civil, desde a manifestação de personalidades e entidades de grande prestígio, até a ação dos sindicatos e associações de moradores, contribuiu para ampliar os limites da liberalização política. Do ponto de vista dos movimentos sociais, o período foi marcado pela continuidade da ação democrática de entidades de grande conceito político, representantes dos setores de elite da oposição, como OAB, ABI e CNBB. Torna-se importante assinalar que, houve intensa mobilização de categorias diversas dos trabalhadores, em torno de reivindicações salariais, da organização mais efetiva das entidades representativas, de novas demandas sociais e, até mesmo, por uma preocupação com a democratização dos próprios sindicatos.

Logo, pode-se afirmar que uma parcela dos cidadãos descobria a política, dando ao termo um sentido mais amplo que a mera participação nos processos institucionais, como partidos, eleições, parlamento, administração. Um aspecto importante deste processo é o fato de que vários candidatos às eleições de 1982, eram oriundos dos movimentos sociais, buscando criar condições para que as reivindicações desses setores tivessem representação no Legislativo, contribuindo, assim, para criar uma ponte entre a política desenvolvida no cotidiano e a política sistêmica. Ao mesmo tempo, setores profissionais organizados, como é o caso dos professores, participaram da campanha, apoiando candidaturas que se identificavam com suas reivindicações.

Por fim, é da complexa dialética desse jogo eleitoral, entre o autoritarismo expresso nos controles impostos pelo regime militar de um lado, e a pressão dos setores oposicionistas, procurando deslegitimar o sistema através do voto, de outro, que analisaremos na seqüência.

1.1.1 - As eleições da transição.

Nosso ponto de partida leva em consideração que os processos eleitorais constituem ricas fontes de conhecimento a respeito dos interesses diferenciados existentes na sociedade e de sua articulação com as escolhas, expressas em partidos e candidatos, embora nem sempre se possa apreender, de imediato, através dos resultados das urnas, as demandas sociais em causa.

No caso brasileiro isto se torna mais claro, uma vez que o processo eleitoral parece ter constituído o caminho peculiar de saída do regime autoritário, na medida em que serviu de canal para uma acumulação gradual de pressões que minavam paulatinamente a legitimidade do regime. Embora as referidas eleições tenham sofrido limitações de toda ordem, ainda assim podemos considerá-las como sendo eleições “semicompetitivas” (SOUZA e KUGELMAS, 1983, p. 02), na medida em que seus efeitos liberalizantes puderam ser sentidos, mesmo tendo sido realizadas em um “sistema político não competitivo”, conforme a formulação de Bolívar Lamounier (1988, p. 96).

Se, no entanto, os resultados eleitorais não podiam ser previstos, senão em termos probabilísticos, reforçando a presunção da competitividade das eleições do período, também os encaminhamentos visando à superação do regime militar eram carregados de incertezas, encerrando vários cenários possíveis. Em razão dessas incertezas, a disputa também se instalava no interior do espectro político de oposição. Nesse caso, o maior dilema talvez fosse o enfrentado pelas forças situadas mais à esquerda, obrigadas a considerar a necessidade de participar de amplas alianças, como condição para se vencer os obstáculos à democratização, ao mesmo tempo em que procuravam aparelhar suas próprias forças para defenderem transformações sociais e políticas mais substantivas.

As condições institucionais autoritárias apresentavam constrangimentos os mais diversos para a ação oposicionista, desde intervenções do Estado na estruturação partidária, exclusão do voto direto do eleitor para os cargos públicos de maior relevância, modificações na composição do parlamento, ao sabor dos interesses dominantes, até a formulação de regras *ad hoc* para os pleitos. (SOUZA e KUGELMAS, 1983, p. 02).

Em 1974, quando o General Ernesto Geisel foi eleito indiretamente para presidente da república, pela primeira vez a oposição, representada pelo MDB, apresentou nomes para concorrer aos cargos em disputa. Esses nomes, que na verdade se autodenominavam “anticandidatos”, foram Ulisses Guimarães para presidente, e Barbosa Lima Sobrinho, presidente da ABI, para vice.

Já como presidente, em discurso pronunciado no dia 29 de agosto e considerado pela imprensa da época como o mais importante desde o início de seu governo, Geisel definiu de forma mais clara seu projeto político como de "distensão lenta, gradual e segura", traduzindo o binômio "desenvolvimento e segurança". Esse projeto defendia "o máximo de desenvolvimento possível com o mínimo de segurança indispensável" e, ao aplicá-lo, Geisel iria inaugurar uma política de abertura com freqüentes reafirmações de sua autoridade e controle sobre o processo em curso (CPDOC, 2008).

Quanto às eleições legislativas, com as novas medidas liberalizantes tomadas pelo novo governo, cuja pretensão era angariar maior legitimidade para o regime militar, o resultado foi surpreendente. Neste pleito, o MDB obteve mais de 50% dos votos para o Senado, elegendo 16 dos 22 cargos de senador em disputa. Para a Câmara Federal, aumentou sua votação em relação à eleição anterior e, conseqüentemente, a sua bancada de deputados federais, perfazendo mais de um terço dos seus membros, o que impossibilitava o governo de aprovar emendas constitucionais no Congresso sem o apoio do MDB. E nos estados, conquistou maioria em seis assembleias legislativas (FLEISCHER, 1994, p. 174).

Portanto, a despeito das eleições indiretas de outubro de 1974, em que as assembleias legislativas estaduais elegeram governadores indicados pelo poder central, todos da Arena, com a abstenção ou a ausência do MDB, as eleições de novembro para a renovação das assembleias legislativas, da Câmara dos Deputados e de 1/3 do Senado foram um marco na evolução da política de distensão. O regime garantiu uma dose de liberdade de propaganda inexistente desde a edição do AI-5, inclusive com a utilização da televisão pelos candidatos de ambos os partidos durante os dois meses que antecederam o pleito. Esse fato, aliado ao esgotamento do chamado "milagre brasileiro" e à opção pela luta eleitoral dos agrupamentos de esquerda que antes advogavam o voto nulo, conduziu, entre outros fatores, a uma importante vitória da oposição (CRUZ e MARTINS, 1983, p. 50-51).

Contrariamente às previsões de membros do governo e do próprio MDB, os resultados das eleições de 1974 se transformaram numa espécie de plebiscito com resultado desfavorável ao regime autoritário. (ALVES, 1984, p. 189).

Embora esse pleito tenha transcorrido fora dos padrões de uma ordem democrática, o resultado negativo para o governo nos permite fazer pelo menos duas afirmações com base em nossas análises. Em primeiro lugar, fica claro que o regime não gozava da legitimidade política esperada, apesar do crescimento econômico promovido, principalmente, pelo governo Médici, e que já mostrava sinais evidentes de esgotamento.

Outra possibilidade é que, uma vez iniciado o processo de abertura, esse fugiu ao controle, adquirindo dinâmica própria e ultrapassando as previsões levadas a efeito tanto pelo governo como pela oposição. Essa avaliação encontra suporte, mais uma vez, na argumentação de Lamounier, segundo a qual as eleições podem exercer efeitos liberalizantes mesmo em se tratando de sistemas políticos discricionários. Além de considerar as eleições da transição como competitivas, o autor afirma que o pleito de 1974 foi de grande importância para a dinâmica do processo, por representar considerável contribuição para a “autonomização da abertura como processo político, transformando-a em algo bem menos reversível do que o inicialmente antevisto na estratégia governamental” (LAMOUNIER, 1988, p. 111).

Apesar da política de distensão, a vitória do PMDB acirrou o conflito com os órgãos de segurança, comandados pela chamada “linha dura” do sistema, que intensificaram suas ações contra as organizações partidárias clandestinas, centrando sua ação principalmente sobre o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que até então havia sido a menos atingida entre as organizações de esquerda³ (CRUZ e MARTINS, p. 53).

Com base na derrota de 1974, a preocupação do governo passou a ser com as eleições municipais de 1976. Segundo Alves (1984), de posse dos relatórios dos órgãos de informação, sobre a influência dos meios de comunicação de massa na vitória eleitoral do MDB em 1974, o governo federal resolveu limitar esse acesso. Dessa forma, foi sancionada a Lei Falcão, batizada com o nome do ministro da Justiça da época, que dispunha sobre a propaganda política no rádio e na televisão. Essa lei reduzia a níveis mínimos a exposição dos candidatos, que não poderiam aparecer ao vivo nesses meios, restringindo-se à divulgação do nome, do número e de um breve currículo lido por um locutor, além de uma foto, no caso da campanha pela televisão (p. 190).

³ A reação a esse clima de repressão veio em forma de um culto ecumênico, em novembro de 1975, em São Paulo, em memória do jornalista Wladimir Herzog, morto em dependências policiais, que pode ser considerada a primeira manifestação pública com esse caráter, depois de muitos anos.

Ainda assim, o MDB venceu o pleito nas concentrações urbanas de maior porte, confirmando a tendência de crescimento verificada nas eleições anteriores, embora o partido governista tenha compensado esse resultado no interior, nas regiões menos desenvolvidas do país, obtendo a maioria dos votos válidos no cômputo geral (FLEISCHER, 1994, p. 176).

Dessa forma, os prognósticos para as eleições de 1978 não eram nada favoráveis ao governo, que temia uma vitória do MDB, caso esse partido repetisse o desempenho das duas eleições anteriores. Em virtude disso, o governo resolveu agir, usando os poderes “revolucionários” que lhe conferia o AI-5, fechou o Congresso durante a primeira quinzena de abril e decretou o “pacote de abril” de 1977, como ficou conhecido um conjunto de mudanças constitucionais, de natureza arbitrária, destinado a tornar improvável uma vitória oposicionista nas eleições legislativas do ano seguinte.

Entre as medidas que o pacote de abril instituiu, estavam as eleições indiretas para um terço dos senadores, logo apelidados de biônicos e que nunca foram aceitos como legítimos pela opinião pública. Por outro lado, voltavam as severas restrições da Lei Falcão à propaganda eleitoral no rádio e na televisão e postergava-se, de 1978 para 1982, o restabelecimento das eleições diretas para os governos estaduais. Embora todas as restrições e mudanças introduzidas pelas medidas arbitrárias, o MDB continuou recebendo a maioria dos votos das regiões mais desenvolvidas do país (*Id., ibid.*, p. 176).

1.1.2 – No meio do caminho, as eleições de 1982.

Nesta seção, nos limitaremos a conhecer os contornos legais mais expressivos para o entendimento do pleito de 1982. Para tanto, faremos um exame do novo quadro partidário, bem como da legislação eleitoral em vigor naquelas eleições, além de verificar como essa nova legislação interferiria na nova composição do poder político no país. Com esta análise, objetivamos destacar a importância da referida eleição, singular pelo fato de estar em disputa o cargo de governador de Estado, sob uma nova configuração do quadro partidário, e pela influência que teriam seus resultados na disputa sucessória para a presidência da República.

Por outro lado, as dificuldades legais vigentes nesse pleito, em virtude das regras eleitorais impostas pelo regime, extremamente desfavoráveis às oposições, indicam que os militares detinham ainda grande poder de condução do jogo político.

De qualquer forma, a vitória oposicionista, com o estabelecimento de governos estaduais democráticos, principalmente no eixo formado pelos estados da região Sudeste, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, foi considerada decisiva para o avanço do processo político da transição. O que se observa é que esses resultados, associados à legitimação da oposição pelo voto popular nos principais centros urbanos do país, estão na origem da “reação democrática” que possibilitou a eleição de um presidente civil em 1985, ainda que no colégio eleitoral, e da Assembléia Nacional Constituinte em 1986, com ampla vitória dos partidos de oposição, como nos lembra Fleischer (1988, p. 13).

O primeiro elemento a ser destacado como específico das eleições de 1982 em relação aos pleitos anteriores, é o novo quadro partidário, organizado a partir da extinção do bipartidarismo, em novembro de 1979. Mais uma vez os estrategistas do governo percebiam a evolução do MDB como depositário de um voto plebiscitário, ao atrair eleitores do mais amplo espectro ideológico, unidos no sentimento comum de insatisfação com o sistema. Como essa situação colocava em risco a composição do futuro colégio eleitoral que elegeria o presidente da República, propuseram a extinção do bipartidarismo e a instituição do pluripartidarismo, com o objetivo de fragmentar as oposições.

Segundo Maria D'Alva Gil Kinzo (1980), que fez uma longa cronologia do debate sobre a reformulação partidária, já a partir de 1978 cresceram os indícios da possibilidade de uma modificação no quadro partidário, cujo perfil legal só seria definido com a Lei 6767/79, que determinava a extinção do MDB e da ARENA e definia as normas para a constituição dos novos partidos.

Logo, esta transição do bipartidarismo para o pluripartidarismo, encerrava um clima paradoxal, na medida em que parecia interessar a todos os atores em disputa. O governo estimulava as idéias de extinção do bipartidarismo na perspectiva de dividir o partido oposicionista, visando a manter a agenda sob controle e estabelecer as condições em que seria construída a nova estrutura partidária. Por outro lado, os oposicionistas também discutiam a manutenção ou não da frente em um só partido. Entre os que optaram pela ampliação do leque partidário, situam-se correntes socialistas, trabalhistas e liberal-centristas (KINZO, 1980, pp. 239-259).

A partir da nova legislação partidária, as forças políticas que desde 1978 debatiam opções diversas, aglutinaram-se definindo seis novos partidos: o Partido Democrático Social – PDS; o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB; o Partido Popular – PP; o Partido Democrático Trabalhista – PDT; o Partido dos Trabalhadores – PT; e o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB. Para o pleito de 1982, o quadro partidário ainda sofreria uma nova modificação, com a incorporação do PP ao PMDB (ALVES, M. H. Moreira, p. 269-278).

Contudo, a reforma partidária ultrapassou a expectativa de todos, seja pelo número de partidos que se criaram, seja pelo teor do debate ideológico que aflorou do processo com a criação de partidos de conotação mais à esquerda, dentro do espectro oposicionista, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Além disso, o partido de centro previsto pelo regime, o Partido Popular, destinado a atrair moderados do PMDB surpreendeu, atraindo um número maior do que o previsto de dissidentes do PDS, o partido sucessor da ARENA, contribuindo, assim, para fragmentar também as hostes governistas. Em resposta a essa situação, o governo reagiu e resolveu impor um novo conjunto de reformas eleitorais, o “pacote de novembro” de 1981.

Além de constituir um laboratório de teste para o novo quadro partidário, como vimos anteriormente, as eleições de 1982 apresentavam regras eleitorais também inteiramente novas claramente favoráveis ao PDS. Na verdade, foram preparados novos “casuísmos”, destinados a favorecer o partido situacionista, como o voto vinculado e a proibição de coligações, permanecendo a propaganda eleitoral sob a severa restrição da antiga Lei Falcão. Além disso, eliminaram-se o voto de legenda e a exigência de maioria absoluta para se eleger o governante estadual (SENADO FEDERAL, 1982).

Para impossibilitar as coligações, a lei passou a exigir que os partidos apresentassem chapas completas, com candidatos próprios, de vereador a governador do Estado, em cada circunscrição. Para reforçar ainda mais o sentido da proibição das coligações, a lei dispunha que “em caso de morte, renúncia ou indeferimento de registro de candidato à eleição majoritária”, o partido deveria “providenciar sua substituição, no prazo de dez dias,” (*id.*, *ibid.*, p. 304).

A preocupação em inviabilizar qualquer forma de apoio de um partido a outro era tal que, a “desistência, tácita ou expressa, da candidatura a Governador”, implicaria a “nulidade dos votos [...] dados ao Partido”. Outra questão central na legislação para as eleições de 1982, residia na instituição do voto vinculado, que nada mais era do que a obrigatoriedade de que os eleitores votassem em candidatos de um mesmo partido, de vereador a governador, sob pena de anulação do voto para todos os cargos (*id.*, *ibid.*, p. 305).

Na direção do mesmo raciocínio, havia a exigência de maioria absoluta dos votos nominais para a eleição dos governadores de Estado, instituída pelo Código Eleitoral de 1965, e abandonada no pleito de 82. Este critério aplicado aos pleitos majoritários é importante para se evitar que, frente a casos de grande dispersão de votos, por maioria relativa ocasional, sejam eleitos candidatos com pequeno grau de representatividade. Nesse caso, oferece-se aos eleitores a oportunidade de definir, num segundo turno, com maior clareza, o seu representante entre os dois candidatos mais votados, como acontece atualmente.

Portanto, pode-se cogitar que o descumprimento desse dispositivo não passasse de um cálculo coerente dos estrategistas do regime. Nessas eleições o governo se fazia representar por um só partido, enquanto as oposições tendiam a dispersar seus votos em várias agremiações. Talvez considerando esses aspectos, a emenda constitucional que restabeleceu as eleições diretas para o governo dos estados tenha propositalmente omitido o princípio da maioria absoluta.

O sentido da legislação era, portanto, o de manter divididos os partidos de oposição e de fortalecer a votação do partido situacionista pela influência das eleições municipais. O último aspecto que merece ser ressaltado na legislação eleitoral em vigor em 1982 é a manutenção da Lei Falcão, que limitava a propaganda eleitoral para evitar o debate político, que tendia a favorecer a oposição.

Além dos fatores tratados anteriormente, relativos à nova organização do quadro partidário e às normas eleitorais, outro elemento importante para caracterizar as condições de realização das eleições de 1982 diz respeito aos cargos envolvidos nessa competição. Em virtude do adiamento das eleições municipais de 1980, estavam em disputa, além do cargo de governador do estado, também os de vereador, prefeito, deputado estadual, deputado federal e senador. Portanto, considerando-se o que estava em jogo, a coincidência sugere que o governo federal já antevira a possibilidade de influenciar os resultados das demais escolhas através da eleição do prefeito, tendencialmente favorável à situação.

Logo, a simultaneidade das eleições para diversos cargos e a retomada do direito de escolha direta dos governadores dos estados, conferiam dimensão singular ao pleito, tanto pelo peso da administração regional, quanto pela influência que exerce o governador sobre os prefeitos, deputados estaduais e federais e pelo destaque nacional de que desfrutam os ocupantes do cargo. Afinal, depois da presidência da República, o cargo de governador é o de maior importância, apesar das limitações impostas pelo regime autoritário.

Em apoio a esta afirmação, vale lembrar que nas eleições de 1965, para governadores de onze unidades da Federação, a derrota do governo federal em dois dos estados mais importantes, Minas Gerais e o antigo estado da Guanabara, foi o suficiente para desencadear uma onda de ações repressivas por parte do regime. A principal foi a edição do AI-2, que aboliu as eleições diretas para governadores e presidente da República, e extinguiu os antigos partidos políticos, instituindo-se o bipartidarismo e reafirmando os instrumentos excepcionais de poder do executivo federal.

Finalmente, é importante esboçar algumas considerações sobre as condições específicas do embate eleitoral em Minas, na medida em que a realidade política de cada região guarda características próprias que precisam ser avaliadas, sem deixar de lado as conexões entre estas eleições e o processo de redemocratização. Primeiramente, vale lembrar que além do prestígio do estado no contexto nacional como detentor de um dos maiores contingentes eleitorais do país, também adquiria notabilidade naquela conjuntura, a alardeada vocação conciliadora dos políticos mineiros, muito em razão do envolvimento direto dos candidatos a governador na sucessão presidencial.

De todo modo, Minas era dono do segundo colégio eleitoral do país, ultrapassado apenas por São Paulo. Como a legislação deturpou a representação dos Estados na Câmara Federal, a bancada federal mineira, com cinquenta e quatro deputados, ficou muito próxima da paulista, limitada a sessenta parlamentares. Para se ter uma idéia do que representava uma bancada tão numerosa, observe-se que os deputados eleitos em 1982 comporiam o colégio eleitoral que elegeria o presidente da República, de forma indireta, em 1985.

As eleições em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul destacavam-se das demais por representarem, estes estados, os pólos da riqueza nacional, além de concentrarem mais da metade do contingente eleitoral do país.

Outro fato que colocava em evidência as eleições em Minas, refere-se à sua tradição política, de capital importância, dado o momento da transição. Numa situação de relativo equilíbrio de forças, com o regime manobrando com dificuldades crescentes para se manter, e as oposições sem forças suficientes para derrotá-lo definitivamente, passou a ser decisiva a negociação política. É neste contexto, e não por acaso, que a “ideologia da mineiridade” assume papel importante, como cultura política caracterizada pelo princípio da moderação e da conciliação (DULCI, 1984).

Segundo o autor, a tese da conciliação, ou do consenso, convinha ao projeto de uma transição moderada, relativamente indolor para o regime, apta a prosseguir a estratégia da abertura política sem, no entanto, confrontar os interesses dominantes. Concretamente, tratava-se de unir os moderados da situação aos da oposição em uma articulação de centro, sobreposta tanto ao núcleo do “sistema”, representado principalmente na “comunidade de informações”, quanto às aspirações de mudanças profundas de partidos e movimentos sociais. Muito debatida na época, a proposta do “consenso” tinha sua base nas principais lideranças políticas mineiras, como Tancredo Neves, líder dos moderados do PMDB, e o vice-presidente da República Aureliano Chaves, expoente dos moderados do PDS, ambos fortes candidatos a presidente nas eleições de 1985(*id., ibid., p. 07-08*).

Paralelamente a esses eventos no campo institucional, também em Minas crescia o descontentamento dos setores populares e médios da população, trazendo de volta os trabalhadores à cena política, através de vários movimentos grevistas que atingiram a capital e o interior a partir de 1979. Toda essa agitação social recente, que além das greves propiciara uma grande renovação das lideranças sindicais e a implementação de um rico associacionismo urbano, expressava o inconformismo de parcelas crescentes da população com suas condições de vida e trabalho. Como o agravamento da crise econômica era associado à política do governo federal, é evidente que tal situação favorecia a opção oposicionista dos trabalhadores.

Dessa forma, não há como apartar as eleições de 1982, as primeiras realizadas sob o novo sistema pluripartidário, do aumento da insatisfação e da crescente organização das camadas populares e dos trabalhadores em geral. Pelo contrário, o momento político propiciou a maior confluência de entidades na defesa das candidaturas de oposição desde o início da abertura política, representando um ponto alto de mobilização, com todos os movimentos sociais deixando de lado, momentaneamente, suas reivindicações específicas para se engajarem na disputa eleitoral.

A despeito de todas as manobras do governo militar, o resultado eleitoral foi positivo para a oposição, o que não impediu que o PDS, em função das medidas restritivas do “pacote de novembro”, ainda conseguisse manter a sua maioria no Congresso Nacional. No entanto, segundo Bolívar Lamounier, as eleições de 1982 representaram o último plebiscito contrário ao autoritarismo antes das “diretas já”. No sentido da reordenação institucional do poder político esse pleito representou, um “marco verdadeiramente significativo”. A eleição de dez governadores oposicionistas e a perda pelo governo da maioria absoluta da Câmara dos Deputados elevou substancialmente o nível do confronto no que diz respeito à própria sucessão presidencial (LAMOUNIER, 1985, p.134).

O que se observa é o início de uma nova fase com as eleições de 1982. A reforma partidária representou importante avanço no processo de abertura, mesmo nascendo de uma estratégia do governo para dividir a oposição. Entre os fatores a serem controlados estava a sucessão presidencial de 1985, que deveria possibilitar o restabelecimento do governo civil, garantindo, não apenas que o próximo presidente fosse eleito via Colégio Eleitoral e não por sufrágio universal, mas também a maioria governista no Colégio Eleitoral. Por isto, alteraram-se as regras eleitorais e a composição do Colégio Eleitoral, de forma a reduzir as chances de a oposição obter a maioria.

Torna-se importante destacar que, embora os militares continuassem ainda em sua posição hegemônica, outros atores passariam a influenciar o jogo do poder, atrapalhando os planos do governo. Paralelamente às conquistas eleitorais da oposição, e coincidindo com o declínio da ditadura militar, emerge no cenário brasileiro uma sociedade civil muito promissora, integrando o conjunto de protagonistas do processo de restabelecimento da democracia.

O episódio mais importante da etapa seguinte foi a sucessão presidencial, que deve ser analisada como uma peça em dois atos. O primeiro seria a campanha das “Diretas Já”, em 1984, resultado da tentativa das oposições de mudar as regras das eleições presidenciais, propondo uma emenda constitucional que restabelecesse o voto direto, que se notabilizou como “emenda Dante de Oliveira”.

Com o objetivo de obter apoio popular para a aprovação dessa emenda, os partidos de oposição se propuseram a arregimentar a população, alcançando uma impressionante mobilização, com milhões de pessoas participando de comícios em todo o país. Ao recordar aquela mobilização, a impressão era de que a sociedade civil, que vinha se organizando desde as movimentações sociais dos anos 70, tinha decididamente despertado e, finalmente, alteraria o curso do processo histórico.

Essa foi, na verdade, a percepção de alguns setores da oposição democrática, mas a emenda foi derrotada no Congresso, uma vez que a pressão popular não foi eficaz o suficiente para fazer frente a todas as manobras usadas pelo governo no propósito de evitar sua aprovação. O outro passo foi o Colégio Eleitoral, onde a oposição conseguiu emplacar o seu candidato, Tancredo Neves, que concorreu com Paulo Maluf como representante oficial do governo militar.

Finalmente no que tange à esfera política, a fase inaugurada em 1985 foi de intensificação das práticas democráticas. Os sinais mais importantes foram a instituição de condições livres de participação e contestação, com a revogação de todas as medidas que limitavam o direito de voto e de organização política e, acima de tudo, a refundação da estrutura constitucional brasileira com a promulgação de uma nova Constituição em 1988. Apesar de a Assembléia Constituinte ter sido amplamente criticada, na época, por sua natureza congressual, foi certamente a experiência mais democrática em toda a história constitucional brasileira.

1.2 – Os movimentos sociais: rompendo a abertura.

Ao longo do primeiro capítulo, optamos por abordar o processo de abertura privilegiando as disputas urdidas nas eleições, entre o regime autoritário e a oposição democrática. No entanto, faz-se necessário também analisar a tensão entre regime e oposição a partir da ótica dos movimentos sociais, por considerarmos o campo educacional e igualmente os profissionais da educação como parte desses movimentos, assunto que vamos focar de forma mais aprofundada no terceiro capítulo.

Nas palavras de Przeworski, referindo-se de forma genérica às situações de transição democrática, “uma vez que a repressão diminui, por quaisquer razões, a primeira reação é a explosão de organizações autônomas da sociedade civil” (1989, p.27). É o que parece ter acontecido no Brasil, quando despontaram os “novos movimentos sociais”, ao final da década de 1970, valendo-se da ambição de legitimação política por parte do regime, para reivindicar, junto ao Estado, melhorias nas condições de vida dos trabalhadores.

Torna-se importante ainda salientar que, se a emergência desses movimentos foi conseqüência de maior diálogo político, o Estado autoritário não parecia propenso ao acolhimento de suas demandas específicas, em razão de limitações inerentes à sua própria estrutura autoritária que não comportava a participação popular.

De vasto conhecimento no repertório das ciências sociais, as greves dos metalúrgicos do ABC paulista tornaram-se expediente comum a outras categorias, recolocando os trabalhadores de volta ao cenário político. Tendo como principal item na pauta de reivindicações a recomposição de perdas salariais, essas greves atingiram diversos estados e categorias de trabalhadores que, até então, não tinham muita tradição no uso deste instrumento, como é o caso dos professores. Além de exigências salariais, a conjuntura mostrou um crescente esforço de organização de associações de moradores, na maior parte da periferia dos grandes centros, levantando questões como a falta de moradia e creches, o alto custo de vida, além da precariedade da assistência na área da saúde e do transporte público.

Ao mesmo tempo, temas como ecologia, direitos dos homossexuais, assim como a questão do negro e da mulher, entre outros, deixaram de ser um debate restrito e limitado a poucos interessados, para fazer parte da agenda democrática. Na verdade, a democracia deixou de ser uma exigência restrita às relações entre o Estado e os cidadãos, para fazer parte também das preocupações internas às próprias entidades, o que se pode comprovar pelo peso atribuído às decisões das assembleias ou “das bases”, como fonte de legitimação das direções. Nesse sentido, a crítica ao autoritarismo fez aflorar o fenômeno do “basismo”, caracterizado pelo excesso de desconfiança com relação aos dirigentes das entidades e à representação política em geral, segundo o qual as lideranças só podiam falar em nome dos representados após consulta formal às bases.

Porém, em que medida simples ações reivindicatórias podem ser consideradas como atitudes políticas capazes de abalar a legitimidade de um sistema de governo? Por outro lado, precisaria um movimento social reivindicar diretamente o fim do regime autoritário para ser considerado uma ameaça à existência do autoritarismo? Afinal, reivindicações vindas da sociedade através de suas organizações diversas não são comuns, e até mais freqüentes, também nos regimes democráticos?

O que nos permite considerar boa parte das ações desses movimentos como políticas e de contestação ao regime militar, é a própria natureza do Estado autoritário. Segundo Neidson Rodrigues, o Estado brasileiro, nessa fase, se arrogava o direito de ser a síntese dos interesses e das necessidades entendidas como nacionais, apresentando-se como o único ator capaz de expressar e realizar os desejos da nação. Nesse sentido, a vontade do Estado deveria ser interpretada e assumida pela sociedade como vontade de todos, sendo administrada em função de rumos que só ele seria capaz de estabelecer. Logo, o governo não podia admitir a contradição, a proposta alternativa ou a oposição em nenhum nível, por não reconhecer a existência de conflitos e de interesses opostos. Tampouco havia espaço para o entendimento, já que o Estado se arvorava o ponto de convergência da “totalidade da sociedade, na economia, na política e na cultura” (RODRIGUES, 1982, p. 28-30). Ao contrário, aquilo que era apresentado pelos movimentos sociais como suas demandas específicas entravam em choque com o regime porque, de acordo com Forget (1994), este considerava “todos os brasileiros” da mesma forma, como membros de uma mesma nação, ignorando, assim, reivindicações específicas vindas de qualquer setor social (FORGET, 1994, p. 35-36).

Ao concluir o capítulo, queremos reiterar nossa concordância com a concepção apresentada por Diniz (1985) sobre a transição política dos anos 1980, compreendendo-a, ao mesmo tempo, como “projeto de abertura” e “processo de abertura”. Portanto, todo o esforço foi no sentido de sugerir que a transição brasileira representou muito mais do que um mero pacto entre as elites políticas e, para reforçar esta idéia, defendemos que o acúmulo de forças da oposição partidária no “processo de abertura” só foi possível em virtude do apoio recebido da população, principalmente em termos eleitorais. Ao mesmo tempo, assinalamos o engajamento explícito dos movimentos sociais nas campanhas dos partidos de oposição, chegando, inclusive, a fornecer boa parte dos candidatos aos cargos em disputa.

Assim, ao enfatizarmos a perda de eficácia explicativa por parte das análises que valorizam a hipótese da transição meramente elitista, queremos salientar a força dos setores populares que se constituíram em atores importantes desse processo, tanto pela sua participação decisiva nas eleições, como engrossando as fileiras dos vários movimentos sociais. Os fatos mostram que somente a disposição da sociedade em romper com o autoritarismo explica o caráter nitidamente plebiscitário revelado pelas eleições do período, resultando em crescente avaliação negativa do governo, cuja posição só se sustentava através do emprego de artifícios legais casuísticos.

Além da contestação ao regime pela via eleitoral, a pressão exercida pelos movimentos sociais se, por um lado, foi fundamental para deslegitimar o governo militar, na medida em que este se mostrava incapaz de atender as demandas dos vários setores da população, por outro, contribuía para aumentar a legitimidade da oposição partidária, que se mostrava mais disposta a incorporar tais demandas.

No entanto, ainda que apresentem perfis organizativos próprios, inserção específica na tessitura social, além de articulações próprias com o arcabouço político institucional, nem por isto os movimentos sociais e demais atores da sociedade civil se caracterizam unicamente pela capacidade que apresentam de estabelecer uma mediação entre as esferas sociais consideradas pré-políticas e as arenas institucionais. O papel mais importante desses movimentos, além de interagir com o Estado e as instituições, talvez seja o papel que exercem na tradução e transmissão dos anseios difusos gestados nos interstícios do tecido social para o âmbito político-institucional e na contribuição para o aprimoramento dos valores democráticos nas práticas cotidianas, desde que preservem seu enraizamento social.

2. NEIDSON RODRIGUES: DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO.

No capítulo anterior, enfocamos a crise vivida pelo regime autoritário na década de 1980, priorizando o avanço da reação oposicionista como resultado da mobilização de recursos políticos na contestação ao *stablishment*. Esse movimento, que culminaria na assunção do poder pelos civis, repercutiu tanto nas eleições do período autoritário, quanto na pressão social exercida pelos movimentos sociais, que tiveram importante papel no enfraquecimento dos mecanismos de legitimação do sistema, na medida em que este se mostrava incapaz de responder às suas reivindicações.

Dessa forma, pode-se dizer que o movimento pela redemocratização do país teve duas vertentes bem diferenciadas embora convergentes. A primeira representada pelo acordo tácito entre o segmento brando das forças armadas, secundado pela facção civil do governo instalada no PDS, a antiga ARENA, e o PMDB, que aos poucos foi se tornando a força hegemônica no conjunto das oposições. A outra era constituída pela nova sociedade civil que emergia vinculada aos movimentos sociais, tendo como ponto de unidade, naquele momento, a luta contra o estado autoritário.

Dentre os movimentos que compunham o domínio das forças populares, o campo educacional exercia papel notável na demanda por liberdades políticas, que na verdade se estendeu por quase todo o período ditatorial. Pode-se imputar esse propósito à movimentação estudantil desde os anos 1960, passando pelo surgimento e fortalecimento de entidades representativas de classe, bem como de instituições do próprio âmbito do conhecimento, trazendo, cada vez mais, os intelectuais para o campo do enfrentamento político.

Com efeito, guardando características próprias, as duas grandes vertentes do movimento pró-democracia proporcionaram momentos de grande mobilização e participação, entre os quais se destaca a campanha das “diretas”. Embora setorizados, mas nem por isto menos importantes, os espaços participativos constituídos na área da educação, como o Congresso Mineiro de Educação e o Encontro de Mendes, realizado no estado do Rio de Janeiro, assim como as grandes greves do professorado nesse período, podem ser considerados como exemplos expressivos da disposição de luta por mudanças revelada pelo setor.

Conforme já mencionamos ao longo da pesquisa, embora o pano de fundo fosse a luta pelo “fim da ditadura” e por “liberdades democráticas”, os movimentos sociais nem sempre exibiam essas bandeiras no combate ao autoritarismo. Na maioria das vezes, a contestação ao regime se dava através de exigências políticas específicas, relacionadas ao provimento de serviços públicos como saneamento básico, moradia decente e acesso a escola pública, capazes de garantir condições dignas de vida à população.

No caso dos profissionais da educação, esse embate apontava para a associação entre a luta democrática e a discussão da política educacional expressa nas principais reformas do ensino realizadas pelos governos militares. Na verdade, essas reformas se limitaram a adequações no sistema de ensino, sem alterar os princípios consagrados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, provavelmente porque estes atendiam, de maneira satisfatória, aos propósitos dos novos mandatários, interessados em “garantir a continuidade da ordem socioeconômica” que estaria ameaçada no regime anterior (SAVIANI, 1997, p. 21).

No entanto, para se imprimir maior dinamismo à estrutura econômica era necessário ajustar a organização do ensino para adequá-lo ao novo quadro político, justificando-se, assim, as duas reformas mais importantes, implantadas através das leis 5.540/68 e 5.692/71. A primeira, que ficou conhecida como “lei da reforma universitária”, reformulava o ensino superior, com o objetivo de garantir a “formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”, através da modernização administrativa da universidade brasileira, conforme consta no decreto que criou o grupo de trabalho encarregado de elaborar o projeto (SAVIANI, 1997, p. 21-22).

A Lei 5.692, promulgada em 1971, que interessa mais ao escopo deste estudo, completa o ciclo de reformas geradas com o intuito de efetuar o ajustamento da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 1964. Destinada a estabelecer as “diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus” (SAVIANI, 1997, p. 25) tinha, como característica marcante, o objetivo de dar à formação escolar um cunho profissionalizante, conferindo à educação o papel de qualificar a força de trabalho destinada a sustentar o crescimento econômico. Essas mudanças eram nitidamente influenciadas pela “teoria do capital humano”, que associava o desempenho socioeconômico dos países e a ampliação das taxas de lucro do capital nacional à fusão do conhecimento com a capacidade de produção (SCHULTZ, 1973).

A “teoria do capital humano”, ao conceber a escolarização como fator determinante para a ampliação da capacidade de trabalho e produção de um país, forneceu aos tecnocratas do regime militar base conceitual para subordinar a educação escolar ao projeto de desenvolvimento econômico do sistema vigente (FRIGOTTO, 1995). Desta forma, a orientação imprimida ao ensino pela nova legislação revela a preocupação do sistema com a “preparação para o trabalho”, sempre em “consonância com as necessidades do mercado”. Dessa forma, os currículos escolares passaram a oferecer, além da parte geral, uma “formação especial”, com início no primeiro grau e completando-se com a habilitação profissional do estudante no segundo grau. A profissionalização referida na lei tinha a intenção de estabelecer uma interação direta entre a formação educacional e o mercado de trabalho, admitindo-se inclusive a participação das empresas para a concretização desse processo (BRASIL, 1971).

No entanto, sabe-se que aquele modelo de ensino profissionalizante fracassou no Brasil, entre outros motivos pelo próprio anacronismo do projeto inspirado na realidade dos países desenvolvidos que, desde a década de 1970, já se afastavam da proposta tecnicista, apostando no desenvolvimento das “capacidades cognitivas” para a qualificação da força de trabalho (GERMANO, 2005, p. 186). Consequentemente, segundo o autor, a reforma educacional do regime militar foi duplamente prejudicial, principalmente ao ensino de segundo grau público. Paralelamente à frustração deixada pela aventura da universalização do ensino profissionalizante, a escola pública se esvaziou como instância preparatória para o ingresso no ensino superior, contribuindo, assim, para maior elitização do acesso às universidades públicas e de certo modo, perdendo a sua identidade (*idem*, p. 190).

Após este preâmbulo, que complementa o cenário no qual se enquadra o Congresso Mineiro de Educação, o propósito fundamental do capítulo é examinar as idéias do educador Neidson Rodrigues nesse contexto, com o objetivo de jogar luz sobre a atuação do professorado mineiro no processo da transição democrática. Notadamente um ativista do campo educacional, Rodrigues angariou projeção nacional, em virtude de suas qualidades profissionais e intelectuais, mas também pelo papel político que desempenhou como principal idealizador e organizador daquele evento.

Afinal, que relações podemos estabelecer entre o pensamento de Neidson Rodrigues e a conjuntura política na qual ele se desenvolveu? Quais eram suas intenções ao propor a realização do I Congresso Mineiro de Educação? Que papel lhe coube na configuração de uma nova cultura democrática no campo da educação?

Estas são algumas questões que nos motivaram a buscar associar a formação intelectual e política desse educador à sua participação nas lutas educacionais da década de 1980, a partir das suas próprias representações sobre esse processo.

Para alcançar este intento, optamos por investigar, na produção teórica de Neidson Rodrigues, fundamentos para as suas atitudes políticas, principalmente no que tange à sua participação como dirigente educacional em Minas Gerais. É de se destacar que todas as ações de Neidson Rodrigues à frente da Superintendência Educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais parecem se subordinar a um centro organizador que é o Congresso Mineiro de Educação. A expectativa é que essa crítica nos ajude a compreender como as idéias de Rodrigues repercutem na luta política contribuindo para esclarecer o sentido do Congresso naquela conjuntura da transição democrática. As investigações realizadas sugerem que é a complexidade do processo de abertura que nos permite divisar, num acontecimento que parece menor, a síntese do ideário comum na diversidade própria dos movimentos sociais da época.

Cabe destacar, porém, que o estudo não se propõe a realizar um julgamento de Rodrigues no que se refere ao dilema do intelectual e ativista político que assume funções de governo, embora consideremos importante tal discussão. Se essa condição ajuda a alimentar críticas por parte de alguns setores, não consegue, por outro lado, esvaziar o significado das conquistas obtidas pelo campo educacional naquela quadra histórica. No entanto, não há como negar que nossos estudos tendem a aguçar as inúmeras tensões advindas das dificuldades que as próprias facções de esquerda vêm apresentando ao analisar os acontecimentos datados daquela época, em virtude de diferenças ideológicas.

Da mesma forma, não é propósito desta investigação meramente descrever as impressões do Professor Neidson Rodrigues a respeito do Congresso e das questões educacionais em geral. A intenção é ir além, procurando, ancorado em metodologia científica e análise política, traçar a sociologia dessas idéias, por entendê-las entranhadas no movimento de mudanças sociais em que foram enunciadas.

Como se trata de analisar a conduta de um agente histórico à luz da sua produção intelectual, fomos buscar suporte no campo da historiografia conhecida como “história intelectual”. Esta corrente teórica revela toda a sua preocupação em distinguir a história intelectual como enraizada na vida social e conectada com a realidade, às vezes contraditória, do mundo contemporâneo. Nela, os intelectuais ocupam um lugar efetivo como importante objeto de estudo, fornecendo elementos para abordagens de temas já amplamente discutidos e que pareciam, de certa forma, esgotados.

Por outro lado, como nos interessa a problemática da relação entre autor/texto e contexto, assunto que remete aos chamados historiadores contextualistas, ganha destaque para a leitura das fontes, o método analítico de Quentin Skinner (1996) e John Pocock (2003). Esse método valoriza os discursos políticos pela forma como esses discursos incorporam as questões do seu tempo e definem os grupos de afinidades dos intelectuais que buscam intervir no debate tentando imprimir-lhe sua verdade.

Nesse sentido, ao explicitar sua metodologia de trabalho, sua maneira de interpretar os textos históricos, Skinner critica a abordagem da história das idéias tradicional, que tende a se debruçar sobre os “textos clássicos” considerando-os individualmente, ou seja, como se fossem “capítulos distintos”. Da mesma forma, critica o método “textualista”, cujos resultados, em sua opinião, raramente podem ser considerados história. O historiador inglês parte do pressuposto segundo o qual um texto não tem significado em si mesmo, de onde vem a necessidade de “contextualizá-lo”:

Começo discutindo o que considero ser as características mais relevantes das sociedades nas quais [os autores] originalmente escreveram. Pois entendo que a própria vida política coloca os principais problemas para o teórico da política, fazendo que um certo elenco de pontos pareça problemático, e um rol correspondente de questões se converta nos principais tópicos em discussão (SKINNER, 1996, p.10).

Portanto, para Skinner, os textos expõem as características mais relevantes das sociedades nas quais e para as quais os autores originalmente escreveram, entendendo que a própria vida política coloca os principais problemas para o agente político, o que não significa, no entanto, tratar “essas superestruturas ideológicas como consequência direta de sua base social” (*idem, ibidem*).

Para efeito da nossa investigação, partimos do pressuposto de que os escritos de Neidson Rodrigues constituem uma elaboração a respeito de sua época, mais especificamente sobre a relação entre o cenário político da transição democrática dos anos 1980 e a questão educacional no mesmo período. O diferencial desta abordagem, centrada na concepção do texto como registro da ação intencional do seu autor, está em nos permitir analisar o agente e a sua própria ação como mais importantes do que as causas ou os resultados do agir.

Com tal diretriz metodológica, tomamos um conjunto de escritos do educador como fontes históricas que, como tal, demandam “certo modo de proceder ao estudo e interpretação” (*idem, ibidem*). Skinner compreende cada enunciado do passado como uma intervenção em debates intelectuais, nos quais o autor procura intervir para criticar ou legitimar instâncias ou cursos de ação, na medida em que “idéias e princípios políticos” têm um papel importante na explicação da conduta política (p. 11).

Talvez neste escopo teórico resida a grande virtude do método interpretativo de Skinner: a afirmação da prioridade da experiência vivida sobre as abstrações intelectuais, em virtude do reconhecimento do primado da ação no universo da política. Para o autor, o pensador político deve ser compreendido como um tipo específico de político, um político que age em contextos de disputas em torno de conceitos, mediante os quais se compreendem e, sobretudo, se justificam ou contestam-se instituições e comportamentos políticos.

Logo, a escrita de um texto político torna-se, em si mesma, uma forma de ação, representando, portanto, uma contribuição além da simples constatação ou descrição de uma dada realidade. Ao escrever um texto, o autor não somente está “dizendo” algo, mas principalmente “fazendo” algo. A questão norteadora da metodologia interpretativa de Skinner parece ser esta: o que o autor de um texto estava fazendo quando o escreveu?

Para compreender as questões formuladas por um pensador e o que ele faz com os conceitos ao seu dispor, devemos procurar compreender algumas de suas intenções básicas ao escrever, ou seja, tentar esclarecer o que ele pode ter querido significar com o que disse. Afinal que argumentos ele apresenta? Que questões formula e tenta responder? Em que medida aceita e endossa, ou contesta e até ignora, as idéias e convenções então predominantes no debate político? Não se atinge esse nível de compreensão somente com o estudo dos textos. Se quisermos percebê-los como respostas a questões específicas, precisamos saber algo da sociedade na qual foram escritos (SKINNER, 1996, p. 13).

Também Pocock é outro historiador que trabalha na perspectiva da “análise e reconstrução do discurso político produzido pelos atores históricos”, fornecendo-nos, assim, um parâmetro para a compreensão do debate político, que ultrapassa a mera narrativa dos fatos, para questionar o modo “como esses atores percebem e refletem sobre tais fatos” (ARAUJO, 2003, p. 09).

Segundo Pocock (2003), o discurso produz efeitos sobre o contexto em que é realizado, razão pela qual, quando um autor concretiza um ato de fala, diz-se que ele efetuou um “lance”, expressão que evoca a idéia de jogo ou de manobra tática. Portanto, compreender o que um autor “estava fazendo” quando realizou seu “lance”, através do seu discurso, passa por entender a situação prática na qual ele se encontrava, bem como o argumento que ele desejava defender, ou a norma que ele desejava legitimar ou invalidar, e assim por diante. Assim sendo, o que é importante reter é a concepção do discurso político como instrumento com o qual se participa do jogo ou da luta política (p. 39).

Ao longo da análise dos textos de Neidson Rodrigues intentamos captar os “atos da fala” em relação ao contexto em que o seu discurso foi elaborado e proferido. Encaramos o discurso como ação, vale dizer, como vontade de participar dos debates que a sua geração travou em torno de questões importantes, como os caminhos que o país deveria trilhar para retornar ao regime democrático, assim como o papel da educação nessa luta.

Torna-se importante assinalar o que historiadores como Pocock e Skinner caracterizam como integração do texto ao contexto, ou seja, as duas dimensões lidas numa nova perspectiva. Nesse nível, trata-se de restituir uma obra ao mundo das representações intelectuais, aos valores intrínsecos ao pensamento formal, ao universo ideológico das idéias, às ações individuais ou coletivas, aos embates travados entre segmentos sociais antagônicos no corpo a corpo da vida política.

Enfim, o trabalho foi elaborado pressupondo a intertextualidade, o que significa que a interpretação de um texto tem de levar em consideração a relação com outros textos, mas sem esquecer o contexto político, social e cultural em que os discursos foram produzidos, já que idéias não circulam no vazio, como afirmou Skinner. Sempre tendo como objetivo, recuperar o cenário educacional mineiro nos anos 80.

2.1 - Neidson Rodrigues: caminhos e descaminhos.

O objetivo nesta seção é apresentar uma biografia mínima de Neidson Rodrigues, enfatizando sua trajetória pública, tanto no campo educacional quanto no plano da ação política, tendo em vista sua importante contribuição ao processo de discussão das reformas educacionais realizadas em Minas Gerais na década de 1980. Um inventário dos seus escritos revela que Rodrigues deixou um legado valioso, composto dos frutos de sua práxis política e da significativa obra educacional que produziu como intelectual e militante político.

A importância de Neidson Rodrigues, ao lado de diferentes movimentos sociais de luta em defesa da educação no Brasil, foi a de ter contribuído de maneira peculiar para dar nova amplitude ao debate sobre esse tema, assumindo com nitidez sua dimensão política, a partir da compreensão de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação manifesta que mantém com a sociedade.

Para melhor se compreender tal trajetória é necessário delinear a formação intelectual e política de Neidson Rodrigues, através das diversas experiências vivenciadas por ele. Nessa perspectiva, procuramos situá-lo nos dois campos pelos quais transitou com mais desenvoltura, realizando esse movimento a partir de seu próprio pensamento, tomando por base entrevista concedida por ele ao Projeto de História Oral da Educação em Minas Gerais, desenvolvido pelo Centro de Referência do Professor (FONSECA, 2003).

A proposta, portanto, é examinar uma trajetória considerada significativa na história da educação mineira, na conjuntura demarcada pela redemocratização do país, movimento que produziu sensíveis desdobramentos sociais, políticos e culturais. Neste sentido, trata-se de um cenário onde se defrontam, com todos os riscos da simplificação, dois grandes campos políticos. Um, conservador, formado pelas forças que detêm o poder desde 1964, sob a liderança dos militares, mas constituído por vários segmentos representando matizes e perspectivas políticas diferenciadas, responsáveis por criar certa instabilidade no campo e abrindo possibilidades para propostas de uma transição controlada para a democracia. E o outro composto por mudancistas ou progressistas, espaço da oposição, por sua vez também clivado por facções diversas, num espectro que vai dos que preconizam a derrubada da ditadura, até os que concordam com uma saída negociada, que finalmente se afirmam como hegemônicos.

Favorável à manutenção da frente ampla de contestação ao regime militar, é nesse âmbito político que se localizava Neidson Rodrigues. Ligado ao PMDB, o maior partido de oposição da época, detinha um “capital cultural” (BONNEWITZ, 2003) que lhe conferia certa projeção dentro do partido, mesmo não sendo um político de carreira. Por outro lado, ancorado nesse trânsito junto à força majoritária da oposição, e sendo um profissional respeitado no plano da educação, reunia condições especiais para circular pelo espectro oposicionista, contribuindo, assim, para assegurar alguma unidade a esse conjunto de forças tão díspares. Observamos na investigação que Neidson Rodrigues era considerado como um militante de idéias avançadas relativamente à educação, possuindo a confiança das forças políticas à esquerda, sem desmerecer o apoio dos setores mais conservadores do PMDB, a ponto de ser convidado a fazer parte de um governo moderado, porém de oposição ao regime militar.

Neidson Rodrigues nasceu em Ituiutaba, cidade situada no Triângulo Mineiro, em 1942, de família pobre e pais praticamente analfabetos. Coursou as oito primeiras séries, em sua cidade natal e o ensino médio, o científico da época, em Uberaba, onde tinha a pretensão de seguir o curso de medicina. Apesar do baixo desempenho obtido em sua conturbada trajetória escolar, ainda assim afirma ter tirado lições desse período, pela percepção de que o processo de formação acontece também além da escola, num conjunto de experiências que se realizam em todas as esferas da vida (FONSECA, p. 148-151).

De qualquer modo, a ambição de cursar medicina foi abortada pela frustração com o ensino médio que o levou a abandonar a vida escolar por algum tempo. Aos 21 anos, a formação de Rodrigues toma um novo rumo quando ele entra em contato com a Filosofia, e modificações importantes ocorrem na sua vida. Além de se ver imerso num conflito de natureza religiosa, ele é despertado para a participação política, o que o leva a conhecer outros autores, descortinando-se um outro universo no seu desenvolvimento intelectual. A nova conjunção de interesses o encaminha ao curso de filosofia e ao início de uma reflexão sobre o potencial de exclusão da instituição escolar que vai marcar toda a sua trajetória como educador (Idem, p.150).

Na Universidade de São Paulo concluiu graduação e mestrado em filosofia, já com o projeto de se tornar professor de ensino superior. A primeira oportunidade profissional surgiu quando, após breve passagem pela PUC de Campinas, foi admitido no Instituto Educacional de Piracicaba, que mais tarde se tornaria a Universidade Metodista de Piracicaba. Foi nesta Universidade que Neidson Rodrigues iniciou sua exitosa carreira como educador-gestor, tendo sido diretor da Faculdade de Psicologia, coordenador da Faculdade de Ciências e criador e primeiro diretor da Faculdade de Comunicação Social.

Antes ainda de concluir o doutorado em educação na PUC/SP, foi convidado para lecionar no Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFMG. Nessa instituição, além da docência e orientação a mestrandos e doutorandos, foi chefe de departamento, coordenador do Colegiado de Pós-Graduação em Educação e Diretor da Faculdade de Educação. A partir daí, sua carreira acumula conquistas na mesma proporção em que se avolumam as responsabilidades, como pós-doutorado pela Universidade de Londres, pesquisador do CNPq, bem como consultoria a vários órgãos como o próprio CNPq, a FAPESP e a FAPERJ e compromissos como criador e primeiro editor da Revista “Presença Pedagógica”.

A par de todas essas atividades citadas acima, Neidson Rodrigues também foi Superintendente Educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais e, como tal, responsável pela concepção, organização e coordenação do I Congresso Mineiro de Educação; pela formulação da política educacional do estado; pela reformulação curricular do ensino público estadual; e pela implantação dos Colegiados Escolares, das Comissões Municipais de Educação e do Ciclo Básico de Alfabetização.

Foi ainda consultor do Ministério da Educação junto a diversas Secretarias de Educação da região Nordeste, bem como da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Exerceu a presidência da ANPED – Associação Nacional de Pesquisas e Pós Graduação em Educação, em cuja gestão foi criada a Revista Brasileira de Educação.

Além disso, Rodrigues dirigiu a INPE-International Network of Philosophers of Education, presidiu o Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais – EDUCATIVA, e coordenou projetos educacionais nas Secretarias Municipal de Educação de São Paulo e Estadual do Espírito Santo (DALBEN et all, 2003, p. 145-147). No plano editorial, publicou vários trabalhos em livros e periódicos nacionais, entre os quais destacamos as obras editadas no período de 1982 a 1988, por tratarem mais especificamente dos problemas educacionais do nosso tempo, razão pela qual vêm merecendo sucessivas reedições⁴.

Paralelamente aos compromissos na área da educação, Rodrigues participou ativamente da gestão do estado em duas oportunidades. Primeiramente, ainda professor universitário em Piracicaba, assumiu a Secretaria Municipal de Coordenação Política daquela cidade, tornando-se responsável pela orientação de diversas secretarias sociais do município (DALBEN et all, p.146). Piracicaba vivia, então, uma experiência de governo democrático, sem dúvida exemplo de resistência contra o autoritarismo predominante no país e que serviu de modelo para outras administrações municipais interessadas em concepções progressistas que incentivassem a participação popular.

Em depoimento, o prefeito municipal desse período atribui a Rodrigues o papel central nesse processo, considerando de “sua exclusiva inspiração” a implantação do “governo democrático” em Piracicaba a partir de 1977. Suas convicções democráticas o levavam a apostar na “organização da sociedade como acúmulo de forças” e na “conquista institucional de espaços políticos” para reconstruir a democracia (HERRMANN NETO, 2003).

⁴ São eles “Estado, educação e desenvolvimento econômico”, com 1ª edição em 1982; “Lições do Príncipe e outras lições”, 1ª edição em 1984; “Por uma Nova Escola”, 1ª edição em 1985; e “Da Mistificação da escola à escola necessária”, cuja 1ª edição se deu em 1987. Cabe o registro de que as duas obras publicadas em 1984 e 1985 referem-se ao período em que Neidson Rodrigues se encontrava na Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Cunha (1991) analisa as condições peculiares de Piracicaba como um dos municípios brasileiros que no período de 1977 a 1983, obtiveram sucesso na implantação de governos democráticos ainda em plena vigência da ditadura militar. Segundo o autor, ao lado de Boa Esperança, no Espírito Santo, e Lages e Blumenau, em Santa Catarina, Piracicaba forma o conjunto de municípios que passou a desenvolver políticas voltadas aos interesses populares nessa época, particularmente no campo da educação pública (CUNHA, 1991).

Num dos momentos mais agudos da abertura democrática, que foi a campanha eleitoral de Tancredo Neves ao governo de Minas em 1982, pelo PMDB, já de volta ao seu estado natal e assumindo compromissos importantes na UFMG, Rodrigues engajou-se ativamente nesse projeto político como o principal formulador do programa educacional do candidato (FONSECA, p. 153-155). Daí até assumir um cargo importante na Secretaria de Educação, é um caminho que podemos considerar natural. O mais importante talvez seja investigar a relevância que irá assumir durante a sua estada na função de diretor da Superintendência Educacional do estado, cuja principal incumbência foi a de formular, organizar e fazer acontecer o I Congresso Mineiro de Educação, objeto de estudo desta dissertação.

O novo governo, eleito em oposição ao regime militar, tinha como sério desafio dar respostas as críticas que a sociedade vinha fazendo há longo tempo aos problemas educacionais. O momento exigia uma nova política, fundada na participação social e na democratização das relações de poder, postura que certamente exigiria uma “revisão do papel e da função da educação e dos diversos agentes que organizam o sistema educacional” (RODRIGUES, 1987, p. 44).

A idéia de participação pública para Rodrigues implicava que, à medida que as decisões a respeito da educação se deslocassem para a escola, os órgãos do Estado perderiam seu caráter de imposição, valorizando sua postura de coordenação e de organização das atividades fins, transferindo o verdadeiro poder de decisão do nível “burocrático da administração para o nível pedagógico da ação” (*idem, ibidem*, p. 44).

Como já se pode perceber, a relação entre educação e democracia é recorrente na experiência sociopolítica de Neidson Rodrigues. Como a sociedade brasileira vivia um momento de pouca participação em assuntos de seu interesse, toda manifestação nesse sentido representava um evento político.

Cabe ainda sinalizar a experiência do movimento dos profissionais da educação de Minas Gerais, desenvolvida com muita intensidade durante o processo de transição democrática, o que também a inscreve no rol dos movimentos políticos. E não é por outro motivo que elegemos a própria dinâmica política como objeto de estudo, através da análise conjugada da performance de um agente destacado desse movimento e de seus textos, entendendo que a própria redação dos textos já se revela uma forma de ação.

2.2-Neidson Rodrigues: contestação e mudanças

A conjuntura que assistiu à realização do Primeiro Congresso Mineiro de Educação significou um momento crucial na história brasileira, quando a estrutura autoritária do Estado já emitia fortes sinais de desgaste. Conforme exposto anteriormente, consideramos que esse congresso compõe um movimento mais amplo de contestação ao regime militar, no qual os educadores mineiros tiveram participação ativa, preconizando o exercício da democracia tanto fora como dentro da escola.

Após discutir os aspectos característicos dessa conjuntura, passamos a analisar os principais problemas colocados por esse contexto aos atores políticos contemporâneos de tais fatos, através dos recursos teóricos e retóricos utilizados por Neidson Rodrigues que, por sua vez, devem nos ajudar a compreender como essas idéias políticas repercutiram no passado. As fontes utilizadas são os textos da lavra de Rodrigues, “Estado, educação e desenvolvimento econômico”, cuja primeira edição é de 1982; “*Lições do Príncipe e outras lições*”, com primeira edição de 1984; “*Por uma Nova Escola*”, primeira edição de 1985; e “*Da Mistificação da escola à escola necessária*”, cuja primeira edição se deu em 1987, além da entrevista publicada na Revista Brasileira de Educação (FONSECA, 2003).

Ao observar as datas de publicação dos livros, nos chama a atenção o fato de que dois deles foram escritos durante o período em que Rodrigues esteve à frente da superintendência educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais, podendo ser considerados como “o testemunho” de sua experiência política no campo da educação (RODRIGUES, 1984, p. 07). Já o texto intitulado “Estado, educação e desenvolvimento econômico” constitui uma versão de sua tese de doutoramento, na qual ele aprofunda a análise teórica do papel da educação no capitalismo, sob as condições peculiares do Estado autoritário vigente no país a partir de 1964.

Vale a pena ainda destacar nessa obra, a preocupação do autor com a situação da educação brasileira, criticando, especialmente, a dimensão da racionalidade técnica do ensino e a visão da educação como instrumento do desenvolvimento econômico projetado pelos estrategistas do regime militar. Porém, à medida que nos aprofundamos na leitura, percebe-se que a sua apreensão é mais abrangente, estendendo-se ao questionamento do papel da educação no próprio sistema capitalista. Afinal, “educa-se para que”? “A educação é um fim ou um meio”? E a resposta que encontra para tais questões é que a educação tem tido um objetivo específico, que se localiza fora do processo de educar, portanto, fora da escola. Historicamente, para o sistema, o importante é o crescimento do capital, sendo o desenvolvimento social encarado como consequência desse desenvolvimento.

Um dos objetivos do trabalho, foi exatamente um melhor entendimento do papel do Estado, tendo em vista os compromissos de classe assumidos pelos grupos hegemônicos na ativação de

todos os mecanismos da sociedade política e da sociedade civil para a realização de tal projeto de desenvolvimento, definido pelas classes ou facções de classes hegemônicas do bloco no poder; [...] compreender ainda como esses interesses se traduzem no enfraquecimento da sociedade civil e no fortalecimento da tecnoburocracia estatal e militar[...] (RODRIGUES, 1982, p. 15).

Com efeito, uma das chaves para se analisar a luta do intelectual educador, é investigar a caracterização que ele faz da nova ordem resultante do golpe civil-militar de 1964. Nesse sentido, Rodrigues classifica o Estado decorrente desse processo como “autoritário”, carregando fortemente nessa caracterização. Assim, o golpe possibilita “o surgimento de um Novo Estado” que assume, “com radicalidade”, papel decisivo no processo de desenvolvimento, “encarnando em si mesmo, pela coesão e pela coerção”, a síntese dos interesses e das necessidades nacionais (RODRIGUES, 1982, p. 69). Merece atenção, nesse caso, a expressão “Novo Estado”, com a qual o autor parece querer estabelecer alguma relação com o Estado Novo getulista, ou até mesmo com o regime salazarista de Portugal, considerado por alguns como de inspiração fascista.

De qualquer forma, a percepção de que a ditadura militar implantou um Estado, senão totalitário, quase totalitário, se reforça na medida em que, na opinião de Rodrigues, o golpe de 64 teve por objetivo resolver uma crise de hegemonia. Essa crise de hegemonia teria sido superada pelo cerceamento, por parte da própria ditadura, de vários dispositivos institucionais de expressão da sociedade, bem como pela reordenação jurídica, política e administrativa do Estado. Além do mais, o “Novo Estado” teria assumido “total e completamente” o papel de guardião da “reprodução do capital”, pela imposição do projeto capitalista de desenvolvimento a toda a Nação e desconhecendo a existência de classes sociais, interesses de grupos, ou qualquer “oposição entre capital e trabalho”, na medida em que tudo era absorvido pelo “ser que está acima de todos os interesses”, ou seja, o Estado (RODRIGUES, 1982, p. 55-79).

O conjunto dessas contradições produz para Rodrigues um estado assim definido pelo autor:

O Estado é o ser da razão, capaz de, com sua visão de totalidade, com sua capacidade onipresente, com a racionalidade absoluta de sua ação, assumir todos os problemas e abarcar todas as soluções. É ele o início e o fim, o projeto e os meios, o produtor e distribuidor de todos os bens, de todos os atos. Assim, sua vontade tem de ser analisada como a vontade de todos. Sua segurança é a segurança de todos. Sua razão é a razão de todos. (RODRIGUES, 1982, p. 70).

Ao mesmo tempo, Rodrigues entende que o período pós-64 não representa propriamente uma ruptura com o projeto econômico que caracterizou o desenvolvimento nacional desde 1930. Ao contrário, a nova ordem assinala a retomada desse projeto, embora com radicalidade, sem as ambigüidades do clima de “insegurança” que contaminara o ambiente político antes do golpe. Enfim, o novo regime procurou eliminar qualquer possibilidade de ascensão das “massas” que lhes permitisse converter-se em “interlocutor do processo”, através de reformas nas instituições, como forma de garantir um clima de segurança necessário à persecução das metas de desenvolvimento (RODRIGUES, 1982, p. 21-22).

Dentro do contexto político até aqui analisado por Rodrigues, o próximo passo é aprofundar as discussões a respeito do papel específico exercido pela educação naquele período histórico, quando situa a educação como “instrumento realizador [do] projeto de desenvolvimento econômico” do regime militar, constituindo, portanto, um elemento estratégico no processo de acumulação, na medida em que contribui para agregar valor à produção capitalista sem, no entanto, abrir mão do papel ativo que exerce na formação da consciência e na circulação da ideologia (RODRIGUES, 1982, p. 15-16).

Portanto, a educação atuaria como força produtiva, constituindo, assim, um elemento da infra-estrutura, e também como transmissor ideológico, nesse caso pertencendo à esfera da superestrutura. A educação, neste sistema produtivo, é agregada ao trabalhador como instrumento de negociação de sua força de trabalho, não como “um valor de uso do trabalhador [...] um bem em si, mas um valor de troca que concorre no mercado”. Comprada e administrada pelo capital, contribui para a sua valorização através da incorporação dos dividendos de “capital humano” (RODRIGUES, 1982 p.153-154).

Seja como for, impregnada de sentidos e significados, no sistema capitalista a escola acaba ocupando uma posição subalterna já que a primazia está reservada ao capital. Apesar de apresentada como possibilidade de promoção do homem, a educação no Brasil historicamente torna-se fator de concentração de riquezas, hierarquização do trabalho e multiplicação da desigualdade social. Convertida em instrumento de crescimento da produtividade, ela cumpre o papel de mera extensão do processo produtivo capitalista, incorporada à força de trabalho como mercadoria (RODRIGUES, 1982, p. 13).

Cabe registrar ainda que, como tal atividade educacional se exerce preferencialmente na escola, é quase sempre à educação escolar que o autor se refere nos trabalhos aqui examinados. Tal preocupação se justifica pela necessidade manifestada por Rodrigues quanto ao fato de a educação exercer, ao lado da “circulação da ideologia”, um outro papel tão significativo na “manutenção da ordem estabelecida ou exigida pelas facções dominantes” da sociedade (RODRIGUES, 1982, p. 14). A questão é saber se também a escola passava por ajustes, sendo reestruturada para a realização do projeto de desenvolvimento que, embora engendrado na década de 1930, atingia o seu grau máximo a partir de 1964.

Sabe-se que uma das principais condições impostas pelo capital para se investir no setor industrial é a disponibilidade de mão-de-obra preparada e de baixo custo. Logo, conhecer o nível de compromisso a que a educação brasileira deveria responder passa a ser importante para o autor, cujo propósito é identificar as verdadeiras relações entre a escola e o modelo capitalista de produção em sua variante nacional do período pós-64.

Uma breve revisão histórica mostra que desde a década de 1920, cresce no país a consciência da necessidade de recursos humanos adequados, necessários ao sucesso de qualquer proposta de desenvolvimento nacional. Deste modo, educadores e intelectuais de todas as épocas empenharam-se em campanhas para que a escola se constituísse no *locus* privilegiado da formação de trabalhadores aptos à promoção do desenvolvimento, motivando reformas no ensino, como a de 1932 e outras, que levaram à criação do SENAI e da Escola Industrial em 1942, sem esquecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (RODRIGUES, 1982).

Ao longo da pesquisa observamos que o objetivo de Rodrigues é superar as análises que vinculam a educação a uma função dissimuladora, insistindo na tese de que o capitalismo lhe atribui um papel muito mais ativo. O educador mineiro pretende assinalar que a educação no Brasil “está chamada pelo Estado a exercer um papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico e não apenas no de inculcação ideológica”. E para reforçar sua convicção, Rodrigues nos lembra que

o desenvolvimento industrial capitalista, delineado como modelo de desenvolvimento adequado às necessidades nacionais e inserido no contexto de relações internacionais, exige basicamente, para o sucesso de sua implementação, o preenchimento das condições necessárias ao pleno desenvolvimento do [...] capital humano (1982, p. 19).

Para o autor, a questão do capital humano, dentro do contexto histórico nacional se delinea como a ação mais importante que a escola deveria desempenhar. Além de produzir os recursos humanos necessários ao projeto de desenvolvimento, ela se transforma na principal agência incumbida de conscientizar a população sobre o compromisso nacional com a modernização. Dessa forma, o projeto educacional do regime militar só faz sentido se analisado como parte integrante e atuante no interior do projeto econômico. De acordo com Rodrigues, tal projeto envolve a educação ao atribuir-lhe um “papel substancial”, tanto na “acumulação do capital”, o que compreende a formação, reprodução e qualificação de dirigentes e trabalhadores, quanto na “cimentação do projeto nas consciências”. (RODRIGUES, 1982, p. 77).

A necessidade de compreender o sentido dessa vinculação da educação ao projeto de desenvolvimento do regime autoritário, leva o autor a examinar, o nível de interação entre o “novo Estado” e o processo de desenvolvimento capitalista. A conclusão a que chega é que cabe ao Estado, além de assegurar a logística necessária para a expansão e acumulação do capital, instituir uma política de segurança social e de formação de recursos humanos adequada à sustentação do empreendimento. Do Estado cobra-se, pois, a responsabilidade de assumir radicalmente o preenchimento das condições para o sucesso do projeto de desenvolvimento do capital, tendo em vista tanto as necessidades do momento como a demanda futura por recursos necessários à expansão da produção (RODRIGUES, 1982, p. 97).

Ao explicar como a educação exerce o seu papel de mero fator na promoção do crescimento econômico, Rodrigues afirma que sua atuação se dá em vários níveis:

diretamente na produção, como fator de aumento da produtividade; na organização da produção, preparando recursos humanos necessários ao seu planejamento e controle; na ordem social, agindo ao nível das consciências dos membros da sociedade e difundindo a ideologia da sociedade do bem-estar, como possibilidade do progresso econômico difundido pelo capital; e ainda na formação dos recursos humanos para o processo de produção. (p. 113).

Ancorados no enfoque rodriguiano, delineia-se a nova perspectiva que permite identificar os rumos que a atividade educacional tomou no Brasil do regime militar. Mesmo concordando que a tarefa da educação sempre foi atender às exigências dos setores dominantes em qualquer sociedade, visando à reprodução ideológica, a fim de assegurar a adesão dos trabalhadores às relações sociais existentes, Rodrigues reafirma haver uma “especificidade própria no atual projeto educacional”, devido à ênfase colocada no projeto de desenvolvimento econômico (RODRIGUES, 1982, p. 112). Mais do que nunca a educação é vista como um fator que pode auxiliar o desenvolvimento social e o progresso cultural e científico, mas tem o dever de agir diretamente na promoção do desenvolvimento. Para atender essa exigência a educação teria, portanto, que estruturar-se nas amarras das metas estabelecidas no planejamento geral da sociedade.

Ao mesmo tempo, considerada essencial para o sucesso dos objetivos que comandavam a implantação do novo modelo, a escola foi reformada para atender aos critérios da racionalidade política e econômica no cumprimento de suas novas tarefas. Portanto, a educação mantém o status político, na medida em que seus assuntos continuam na alçada da cúpula do poder, e seu “discurso e a prática” derivam do discurso econômico, a partir de diretrizes estabelecidas nos famosos “planos de desenvolvimento econômico e social” elaborados pelos governos da época (RODRIGUES, 1982, p. 112).

Para se ter uma idéia, todos os assuntos relacionados à educação eram centralizados na Secretaria de Planejamento da Presidência da República, conforme observa Rodrigues:

No campo da educação, a definição da política de investimentos se fazia no bojo da definição das prioridades econômicas definidas pela SEPLAN. [...] Os próprios planos de educação tornaram-se planos setoriais do Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico, reduzindo-se o grau de liberdade das [...] secretarias estaduais na definição de suas prioridades [e do próprio Ministério da Educação, que se converteu em órgão executor da política de investimentos na área da educação] (RODRIGUES, 1985, p. 36).

Finalmente, visando a garantir o ajustamento e a integração da escola aos objetivos fundamentais do projeto de desenvolvimento econômico, realizou-se uma reforma educacional, com o objetivo de promover a escolarização da população em função das necessidades da produção. Assim sendo, sem apresentar grandes inovações na essência das funções da escola, a reforma significou apenas uma reordenação institucional, além da implementação de um programa de alfabetização de adultos (MOBRAL) e da ampliação do alcance da escola de 1º e 2º graus com vistas a adequá-la à sua função de formadora dos recursos humanos necessários ao projeto de crescimento (RODRIGUES, 1982, p. 84).

Até aqui, revisamos alguns aspectos do pensamento de Neidson Rodrigues, onde ele avalia criticamente a posição do “novo Estado”, que se instalara no país por força do golpe de 1964, em relação ao capitalismo, bem como os efeitos lesivos à educação provocados pelos compromissos políticos daí decorrentes. Na visão de Rodrigues, as forças que assumiram o poder, o fizeram com o compromisso de estabelecer um clima de tranquilidade social necessário à reprodução do capital. Essa nova conjunção de interesses, entre Estado e capital, inspirou a ideologia de segurança nacional, cujo aparato repressivo, sistematicamente organizado, conseguiu manter os movimentos oposicionistas sob controle por algum tempo.

Por outro lado, sob a inspiração desse quadro opressivo, o regime militar montou um modelo educacional cuja principal responsabilidade era assegurar racionalidade técnica ao papel do Estado autoritário como condutor do processo de desenvolvimento econômico. Enquanto, do ponto de vista ideológico, cabia à educação garantir a formação da juventude de acordo com os valores pautados pela tradição conservadora cristã, em contraposição às idéias difundidas pela esquerda brasileira.

Logo, Rodrigues não afirma que o “novo Estado” tenha negligenciado a educação escolar. Muito pelo contrário, percebe-se na sua pesquisa que, embora subordinada a propósitos com os quais não concordava, ainda assim ele reconhecia que a ditadura reservava à educação um papel importante, atribuindo-lhe o “exercício de uma função social” como “agente da transformação”. Porém, adverte, mesmo quando se trata de transformação, ainda assim precisamos estar atentos, porque a transformação não é um fim em si mesma. Afinal, sempre haverá necessidade de se responder à questão “transforma-se o quê, para quem”? Ou, no caso em tela, a “serviço de quem está colocada a atividade educacional”?

Alçado à posição de gestor público da educação, ao assumir o cargo de Superintendente Educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais, Neidson Rodrigues tinha o compromisso de propor alternativas para a política educacional do estado. O resultado desse esforço é apresentado em um outro trabalho, intitulado “*Por uma nova Escola: o transitório e o permanente na educação*” que, segundo o próprio autor, constitui um “texto proposta”, cujas idéias foram produzidas pelos “caminhos abertos em reuniões com educadores” e na “análise de experiências concretas de alternativas pedagógicas e administrativas” em implementação em escolas estaduais (RODRIGUES, 1987, p. 10). O livro surge e procura representar o trabalho do autor ao longo de sua militância no campo da educação, inicialmente na graduação e pós-graduação da UFMG e em contato com educadores de primeiro e segundo graus e, posteriormente, já no exercício da função de gestor da Secretaria de Educação, quando pode sentir mais de perto o drama da educação básica no estado e em todo o país.

No entanto, um exame mais acurado desse texto nos revela que ele é bem mais ambicioso. O grande objetivo do autor parece ser o de alertar os educadores sobre o momento histórico que estavam vivendo, marcado pela luta democrática, para que assumissem os compromissos que os desafios do momento impunham. Primeiramente, sua análise da conjuntura procura sinalizar que existe um processo de resistência na sociedade, organizado à margem das instituições do Estado, que acabou por redirecionar os rumos políticos do país, e cuja força ficou demonstrada nas eleições proporcionais e majoritárias de 1982, quando os partidos de oposição lograram vitórias significativas em vários estados da federação. Essa resistência, organizada nas mais diversas associações que marcaram os movimentos populares, encontrou um canal institucional de manifestação na proposta política dos partidos de oposição, formando, assim, uma poderosa unidade cuja força concorria para desgastar paulatinamente o projeto ditadura (RODRIGUES, 1985, p. 10).

Segundo o autor, depois de vinte anos de governos autoritários, a sociedade brasileira era outra:

[...] cresceram as organizações populares, as associações de bairros, de moradores, de favelados, de consumidores, os clubes de vizinhos e as associações que [congregam] interesses profissionais de [categorias] proibidas de terem seus sindicatos, tais como: associações dos funcionários públicos, as associações dos professores e outras organizações (RODRIGUES, 1985, p. 10).

Em decorrência, havia uma “nova ordem nacional” nascendo, inclusive e contraditoriamente, no âmbito do próprio processo de centralização. Para confirmar os indícios do nascimento desta nova ordem, cita as experiências governamentais absolutamente diferentes da orientação centralizada que vinham ocorrendo em muitos municípios.

Dando prosseguimento às suas análises, afirma ser essa manifestação de rebeldia um claro sintoma de que havia uma nova sociedade emergente no Brasil, que “começava das bases, dos bairros, das regiões e dos municípios”, e estava redimensionando a natureza e a função do Estado, ainda que, inicialmente, em nível municipal e estadual. O conjunto desses novos fatores indicava à população brasileira que havia um longo caminho a percorrer, mas que este caminho era possível. Como bom ativista político, Rodrigues parecia estar convicto da necessidade e da possibilidade da participação nesta luta para reconstruir, a partir de baixo, uma nova ordem social no Brasil, acreditando na emergência de um amplo movimento de natureza popular, capaz de afastar os últimos resquícios do estado autoritário (RODRIGUES, 1985, p. 27).

Portanto, o que havia de novo era uma nova realidade política e social, na qual

não encontrando respostas nos canais institucionais do Estado, surgiram, no âmbito da própria população, iniciativas capazes de estabelecer um nível de organização que representasse, de um lado, iniciativas para a solução dos seus problemas vitais e, de outro lado, resistência à política oficial pública. [...] Igreja, os movimentos eclesiais de base e os próprios partidos políticos de oposição [...] representaram interesses claramente definidos de grupos que se encontravam na marginalidade. [Representavam, ainda,] grupos que [...] se tornaram marginais na definição das políticas culturais (estudantes, professores do ensino fundamental, professores de ensino superior, universitários) (RODRIGUES, 1985, p. 29).

É importante anotar que, na sua compreensão, o momento é de desgaste da ditadura militar e de organização do processo de resistência na sociedade, visando a alterar o rumo político do país, principalmente a partir das eleições de 1982. Essas eleições, segundo ele, mostraram claramente o redirecionamento da sociedade brasileira. Basta ver que, nos estados mais representativos, as propostas de oposição ao regime receberam plena adesão do eleitorado, marginalizando a proposta ufanista e desenvolvimentista da ditadura. Com o cenário de ascensão de governos estaduais oriundos do processo de mobilização popular, tornava-se possível retomar a discussão da questão educacional, guindada agora à posição de principal preocupação de vários governos estaduais.

Num tom quase emocional, Neidson Rodrigues insiste na sua proposta de que, cada vez mais, educadores, dirigentes e lideranças precisam reconhecer esta nova realidade nacional, pois

[há] um novo quadro de mobilização na sociedade brasileira, suficientemente amplo para impulsionar mudanças substantivas nas relações de poder em todas as áreas de ação política... [Se] essa mobilização [tiver] um nível de organização, ela dirige com mais força o tecido social, redefinindo o processo de participação da sociedade nos processos de tomada de decisão e no estabelecimento de políticas, diretrizes e ações de interesse das classes populares. Esta participação configura uma reordenação jurídica da nação, fazendo ameaças por processos mais abertos e democráticos na sociedade global, ao mesmo tempo em que desenha os contornos de uma democratização em vários outros setores da vida social, como a política da habitação, da saúde, do trabalho e da educação (RODRIGUES, 1985, p. 69-70).

Conforme argumentamos acima, os textos de Neidson Rodrigues consultados, e dos quais julgamos necessário transcrever longos trechos, ilustram bem dois principais pressupostos do nosso estudo. O primeiro diz respeito à relação entre o cenário político da transição democrática e a questão educacional no mesmo período. Já o segundo, mostra porque o seu discurso pode ser interpretado como ação, se levarmos em conta o contexto em que foi elaborado e proferido. De fato, encontramos neles um exemplo de preocupação política e perspectiva ideológica, que transparece do anseio de organizar a participação no debate que a sua geração travou em torno do melhor caminho a ser trilhado, preocupado com a participação do segmento educacional na reconstrução democrática. Do ponto de vista do principal organizador do Congresso Mineiro de Educação, uma grande mudança estava ocorrendo no campo político e era necessário “levar os educadores a uma compreensão mais abrangente do momento histórico que estamos vivendo e a considerar a extensão dos desafios que nos são agora colocados” (RODRIGUES, 1985, p. 9).

Por outro lado, aí está a chave para a leitura do Congresso Mineiro de Educação como evento político, inserido no grande projeto das oposições, de deslegitimação da ditadura militar. No contexto acima referido, consideramos que as idéias de Rodrigues representam um sentimento coletivo, assumido pelos educadores mineiros, da necessidade da participação política naquele momento. Não se pode esquecer que, em Minas, esse momento é marcado pela ascensão de um novo projeto político ao comando da educação estadual, cuja principal proposta seria arregimentar todos os atores envolvidos com o sistema de ensino para assumirem a tarefa de mudar a educação. Dialeticamente, aproveitando esse espaço de mobilização, o campo educacional estaria em melhores condições de contribuir para o advento e aperfeiçoamento dos novos tempos de democracia que se anunciavam.

Torna-se necessário considerar que o Congresso era mais importante pelo que representava como possibilidade de intervenção no processo de transição democrática, do que pela capacidade de apresentar respostas aos complexos problemas da educação. No entanto, ao mesmo tempo, não deixava de sustentar a crença de que a democracia e a participação seriam suficientes para a solução desses problemas.

Não se pode, no entanto, esquecer que existiam demandas específicas da área da educação, relacionadas, principalmente, com a transformação da escola. Porém, mais uma vez, Neidson Rodrigues, ao verbalizar o sentimento do campo educacional, estava preocupado, sobretudo com a instrumentalização da educação pelo Estado, em nome de uma racionalidade técnica, para a implementação de sua política econômica. Portanto, o momento da transição do regime autoritário para a democracia constituía uma oportunidade excepcional para se propor mudanças em todo o sistema educacional. Ou, de outra forma, talvez fosse o momento histórico para se intervir nos sistemas públicos de ensino, para harmonizá-los com os novos tempos de democracia que se anunciavam, conforme sugere o próprio título do documento de convocação do Congresso Mineiro de Educação, “Educação para a Mudança”.

Com efeito, talvez possa ser esse o próprio sentido do termo transição: a idéia de se estar vivendo dois tempos num mesmo momento. No caso, há um tempo que ainda não acabou, o tempo da ditadura, conforme explicitado na análise realizada no segundo capítulo deste estudo. Segundo Rodrigues, os principais problemas da educação brasileira nesse período, diziam respeito justamente à centralização e ao controle excessivo das decisões na esfera federal, cujas conseqüências se faziam sentir nos duros códigos de disciplina emanados dessa instância, assim como em todas as limitações impostas à organização da sociedade civil, que atingiam também estudantes e professores. Paralelamente, se somam os conteúdos laudatórios ao regime militar, como a educação moral e cívica, e toda uma estrutura política de vigilância que inviabilizava o exercício da democracia, tanto fora como dentro da escola (FONSECA, 2003, p. 156).

Por outro lado, já se anunciava o tempo das liberdades democráticas, para o qual os educadores precisavam se preparar. Para o nosso autor, os sinais desse novo tempo já se faziam sentir na existência de um nível de pressão mais organizado em torno das políticas públicas, em geral, e da educação, em particular (RODRIGUES, 1985, p. 94). Portanto, já se podia pensar em realizar um congresso, convocando “os professores, os estudantes, os educadores, os pais” para um diálogo, “abrindo o espaço da escola para que as pessoas pudessem falar”, expressar suas vontades, seus desejos. Então, um dos elementos marcantes do novo período histórico se caracteriza por dar voz às pessoas, como forma de quebrar as práticas opressivas do Estado autoritário no campo da educação. Ou, na reflexão de Rodrigues,

quando você pensa que a escola é um espaço de formação do cidadão participativo, fica muito difícil imaginar como se forma o cidadão participativo numa instituição onde a participação é negada (FONSECA, 2003, p. 156).

O que nossos estudos apontam é que quanto mais Neidson Rodrigues se insere na nova realidade política que se estrutura no Brasil, mais ele se conscientiza da necessidade imperiosa da reorganização de toda a atividade educacional no país, em função da clara manifestação da importância de que se reveste a área da educação na consciência da própria população. Em tempos de mudanças no cenário político, Rodrigues aprofunda sua visão da função social e política inerente à natureza transformadora da educação, em contraposição à sua função econômica e puramente instrumental para o capital.

E se a educação é importante para a “formação cultural, intelectual, política e profissional” da população, exige-se da escola um novo modo de “encarar a questão pedagógica, desde o aspecto administrativo até o planejamento curricular e o modo de se executar a tarefa do ensino” (RODRIGUES, 1985, p. 11-12).

3 – O CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS E DISCURSOS.

No primeiro capítulo, analisamos o período da transição democrática, situando-o entre os anos 1974 e 1985, bem como a participação dos movimentos sociais enquanto atores relevantes nesse cenário político. Ao compor este quadro, tivemos em vista o fato de que o I Congresso Mineiro de Educação pode ser abordado como sendo uma realização do campo educacional, portanto parte da luta dos movimentos sociais, que emerge em função dos espaços abertos com a crise do regime autoritário, dando sua contribuição para aumentar as fissuras desse regime.

Desde meados da década de 1970, a contestação ao autoritarismo do sistema crescia e ganhava força, criando uma consciência política nacional fundada na desconfiança para com as intenções e capacidade do regime em promover um desenvolvimento que beneficiasse a maioria da população.

Ao longo do texto, assinalamos também que o descrédito crescente com relação ao governo central, colaborou para o crescimento da aliança oposicionista, que tinha no MDB, antecessor do PMDB e único partido de oposição consentido, inicialmente o grande representante no plano parlamentar. Já ao final da década de 1970, outros partidos, entre eles o PT e o PDT, se firmaram apesar das rígidas regras estabelecidas pelo próprio regime. Esses partidos, juntamente com outras instituições da sociedade civil, representando a grande diversidade ideológica da sociedade brasileira, canalizaram as manifestações de contestação que ajudavam a minar a estrutura de poder instituída.

Entre as organizações da sociedade civil que vinham se constituindo e ganhando força política, podemos citar as igrejas, os sindicatos e as associações comunitárias, incluindo os diversos movimentos dos educadores, assim como a realização de reuniões que produziam impactos diferenciados na vida social brasileira.

Em meio aos eventos mais significativos podem ser apontados alguns congressos educacionais e reuniões científicas promovidas pela ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, as Conferências Brasileiras de Educação – CBEs⁵ e as reuniões científicas promovidas pela SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Torna-se importante também destacar o grande número de intelectuais que teriam papel importante na difusão de uma consciência crítica na sociedade brasileira, oriundos dos cursos de pós-graduação que vinham sendo implantados em todas as regiões. Além de auxiliar na fundamentação teórica das propostas liberais e de esquerda, que se apresentavam como alternativas ao conservadorismo do regime autoritário, vários desses intelectuais ocuparam posições de relevo na gestão educacional de governos estaduais a partir do início da década de 1980, contribuindo para dar conseqüência prática às proposições que até então só encontravam espaços em documentos críticos.

Neste período, os profissionais da educação, juntamente com outros movimentos sociais, procuravam dar nova dimensão ao debate sobre a questão educacional, tentando elevá-la à condição de questão política, dada a relação privilegiada que a mesma mantém com a sociedade. Os marcos da nova atitude tiveram reflexos fundamentalmente na Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, cujo principal objetivo foi discutir as propostas do campo educacional para a Assembléia Constituinte. Logo, a questão da educação apresenta-se como instrumento político que deve ser colocado prioritariamente a serviço do desenvolvimento social, em contraposição à concepção economicista do regime militar, segundo a qual sua maior importância reside no potencial de reprodução do capital (RODRIGUES, 1982).

No presente capítulo, abordaremos a gênese do I Congresso Mineiro de Educação, buscando apontar indícios de que ele tenha se constituído num espaço privilegiado de integração dos profissionais da educação com diversos setores da sociedade mineira, para a discussão da política educacional do estado e, conseqüentemente, em um lugar de confronto com a lógica centralizadora e autoritária do regime militar.

⁵ As Conferências Brasileiras de Educação foram realizadas, a cada dois anos, a partir de 1980. A IV CBE aconteceu em Goiânia, em setembro de 1986, e é considerada a mais importante pelo seu produto, a Carta de Goiânia, que continha as propostas dos educadores para a Assembléia Constituinte que se elegeria ainda naquele ano (ver MAGALDI e GONDRA, 2003).

Ao mesmo tempo os estudos assinalam que o Congresso, realizado de agosto a outubro de 1983, e consagrado como um acontecimento expressivo em termos de participação popular nos debates dos problemas ligados à educação, tinha como objetivo explícito, efetuar um amplo diagnóstico da situação do ensino em Minas, propondo diretrizes para o programa educacional do governo estadual. No entanto, constata-se que, pelo nível de participação no evento, que atraiu todos os setores sociais, desde os profissionais da educação, especialistas, alunos e pais, até os sindicatos, universidades, prefeituras, políticos e lideranças comunitárias, sob a coordenação da Secretaria de Educação, ele se converteu em um importante componente de pressão social a contribuir para deslegitimar o regime autoritário, atuando para fortalecer a demanda crescente por democracia na sociedade brasileira.

O que se observa é que o Congresso em si já foi bastante estudado, não representando, portanto, um tema novo. O que esperamos trazer como contribuição é a abordagem política do episódio, sugerindo uma alternativa de análise metodológica com relação a outros estudos aos quais tivemos acesso.

De acordo com as análises da vertente transicionista, o esforço de recondução do país à senda democrática teria resultado, de forma preponderante, de um acordo interelites, debitando a ausência de grandes transformações na transição de um regime a outro, e a baixa qualidade da nossa democracia, à conciliação promovida naquele momento fundador. Por extensão, as críticas ao Congresso Mineiro de Educação também tendem a rotular a participação popular na elaboração de políticas educacionais, como um mero mecanismo de manipulação desses segmentos, visando simplesmente à convalidação de propostas emanadas da elite dirigente.

O pesquisador Luiz Antonio Cunha, a nosso ver, pode de alguma forma ter se prendido a essa visão mais simplificada, ao criticar a ampla composição política na montagem do secretariado do governo Tancredo Neves, em Minas Gerais, no ano de 1983, alegando que este, ao lado de secretários de perfil progressista, como é o caso dos titulares das pastas do trabalho e da educação, nomeou para a fazenda e o planejamento, tecnocratas que já haviam servido ao governo militar. Segundo o autor, o objetivo do governador com este gesto teria sido ampliar o “espectro político-ideológico” de seus colaboradores a fim de facilitar a articulação com o governo federal na área econômica (CUNHA, 2005, p. 165).

Da mesma forma, a preocupação em atender a “inevitáveis mecanismos de composição política” (*idem*, 2005, p. 166) teria orientado a indicação da equipe dirigente da Secretaria da Educação, atraindo para aquela pasta pessoas com níveis diversos de competência e comprometimento com a causa da educação para ocupar postos-chaves do órgão.

Ao mesmo tempo, o que o autor assinala, é que também por carecer do apoio das principais forças políticas do estado, inclusive largos setores do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), cujos interesses clientelistas e privatistas contrariava, a nova gestão teria sido obrigada a buscar legitimidade e fundamentação para sua política educacional na população, idealizando uma “ampla consulta a professores, funcionários, estudantes e seus pais”, origem do que viria a se constituir no Primeiro Congresso Mineiro de Educação (*idem*, 2005, p. 166).

Nesta mesma linha, Magali de Castro (2006), em suas investigações acerca dos processos de elaboração de políticas educacionais, conclui que o Congresso não passou de um procedimento de “consulta às bases”, cujo interesse maior seria conferir legitimidade a decisões oficiais. No seu entendimento, aquele evento político, embora projetado para se tornar a primeira tentativa oficial de democratização das relações de poder no sistema público de ensino de Minas Gerais, reduziu-se ao lugar comum dos processos de consulta às bases, patrocinados pelos grupos de poder. Em apoio a essa tese, Castro lembra que compete a estes grupos se responsabilizar pelo estabelecimento das políticas, promover e patrocinar os processos de consulta, determinar quando, como e onde as bases serão ouvidas e até que ponto sua palavra será incorporada nos documentos, nos discursos e nas iniciativas oficiais (p.197-208).

Ao longo da revisão de literatura, outra referência consultada é Nakamura (2003), que se propõe a avaliar o Congresso a partir do tratamento que o mesmo recebe no jornal Estado de Minas, ainda hoje o principal órgão da grande imprensa de Minas Gerais. Para a pesquisadora, a forma como o jornal repercute o Congresso denota que havia muita parcialidade na divulgação do evento, alardeando compromissos pouco confiáveis do governo estadual com relação a transformações mais significativas no setor educacional.

A principal questão levantada por Nakamura (2003), coloca em dúvida se o evento representou, de fato, um divisor de águas entre a gestão educacional inaugurada em Minas com a eleição de um representante da oposição, e a fase encerrada com o governo anterior, cujo titular fora indicação do regime militar.

Segundo essa autora, o momento era propício à participação, já que a maioria dos atores envolvidos acreditava na importância da influência da sociedade civil em decisões de governo, e vislumbrava nesse movimento um avanço em relação à história da educação em nosso país, principalmente levando-se em conta que os anos 1980 tinham a marca dos movimentos considerados como depositários dessa “esperança democrática”.

No entanto, o que se nota é que Nakamura manifesta grande desconfiança com relação aos organizadores do Congresso e seus compromissos democráticos. Para ela, o Congresso Mineiro de Educação não passou de um elemento de sustentação do discurso da participação de uma eventual sociedade civil, elaborado por seus automeados representantes, oriundos da composição de forças políticas que buscava legitimar-se dentro de um determinado momento histórico, em contraponto ao discurso das forças opostas. Por esta razão, num campo discursivo de conflito de interesses, havia a necessidade de se criar “marcos”, referências de apoio popular, para sustentar esses discursos como alternativa viável, tanto para aglutinar as forças heterogêneas “de oposição”, como para convencer a população de suas intenções como lideranças democráticas num estado de direito ainda a ser constituído (NAKAMURA, 2003).

Ao lado de tantos discursos críticos e das contradições inerentes àquele momento histórico, sinalizando uma maior identidade com o projeto, também Leroy (1987) avalia o Congresso acreditando em sua abrangência enquanto mecanismo de mobilização e participação popular. Dessa forma, sua realização teria sido significativa, não só pela mobilização popular que promoveu, mas também pela socialização dos problemas educacionais e pelo consenso criado, em grande parcela da população, de que o espaço de discussão das questões educacionais não é competência exclusiva de tecnocratas (p. 157).

Não obstante reconhecer que o Congresso representou um avanço com relação a outros processos de reformas ocorridas em Minas Gerais a partir de 1930, o trabalho de Leroy revela-se ambíguo, ao situar o evento no contexto das políticas ardilosas que contaminam todas as mudanças ocorridas na área da educação brasileira até então. Daí ser possível observar, nas entrelinhas desse estudo, a sugestão de que a administração educacional continuava sendo orientada por critérios que, historicamente, refletiam os interesses da classe dominante. Em suma, a autora parece querer nos dizer que também a iniciativa do magistério mineiro, como todas as grandes reformas do setor, acabariam por revelar o seu lado conservador, apesar de aparentemente transformadora.

A ressalva, aqui, se dá pelo fato de que a autora inclui o Congresso de 1983 no mesmo estudo cujo objetivo é avaliar o que considera como sendo “manipulações políticas do sistema educacional”, no período que vai dos anos 30 aos 70 do século passado. Logo, embora se mostre otimista com o Congresso Mineiro de Educação, o aspecto que Leroy qualifica de “provocador” no acontecimento se dilui na metáfora do “gatopardismo”⁶, onde o que interessa é tudo “reformular para [nada] mudar” (LEROY, 1986, p. 09).

O que se pode perceber é que, de uma forma ou de outra, de acordo com nossos estudos acerca do tema, os autores citados minimizam o potencial de conflitos gerado pela realização do Congresso, sugerindo que o mesmo não passaria de um mero processo de consulta pública, visando, quando muito, à sustentação das posições políticas da ala progressista da secretaria de educação de Minas Gerais.

Contudo, ao mesmo tempo em que os pesquisadores sugerem esta hipótese, pelo menos um assegura que a equipe responsável pela organização do Congresso era objeto da desconfiança dos “órgãos de segurança do governo militar e [dos] grupos conservadores” locais (CUNHA, 2005, p. 166), exatamente por defender o aprofundamento da democracia na condução da política educacional do estado.

⁶ O título do livro de Noêmia N. I. Pereira, *O Gatopardismo na Educação – Reforma para não mudar: o caso de Minas Gerais*, se inspira no pensamento de Giuseppe Tomasi de Lampedusa: “se queremos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude”.

Tal observação nos permite supor que, apesar da crise do regime militar, a convocação de um encontro com as características populares e as dimensões alcançadas pelo Congresso Mineiro de Educação, ainda representava riscos consideráveis. Por outro lado, não obstante as críticas, os autores não deixam de reconhecer a abertura do governo Tancredo Neves à participação da sociedade civil, principalmente no setor educacional, disposição já registrada em seu programa de governo, durante a campanha eleitoral.

Assim sendo, a obra em tela busca desenvolver outros entendimentos a respeito do significado do Congresso Mineiro de Educação, acreditando que, além do fenômeno em si, o olhar teórico mais atento pode escavar e encontrar múltiplas relações e representações que revelem tensões entre esse movimento e a conjuntura política. Ao registrar o pensamento dos autores acima, nossa intenção não é polemizar, mas sim, identificar possíveis lacunas nesses estudos, oferecendo, dentro das limitações de uma dissertação de mestrado, mais uma contribuição, que visa um melhor entendimento a respeito do sentido do Congresso, destacando o pensamento e as contribuições do seu principal idealizador, o educador Neidson Rodrigues.

Por outro lado, de um ponto de vista mais afirmativo, o enfoque adotado neste trabalho parte da suposição de que a reconstrução democrática produziu sensíveis desdobramentos sociais, políticos e culturais que se estendem até hoje. Esta sensação é reforçada, no campo da educação, quando se leva em conta as intensas movimentações por reformas, no período que vai do final dos anos 70 até a promulgação da nova Constituição brasileira (CF 88) e a discussão da nova LDBEN⁷ (Lei n°. 9394/96).

⁷ Embora comece a ser enfrentada, de fato, a partir da revolução de 1930, a organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional, no plano institucional, somente ganha corpo com a Constituição Federal de 1946. É esta carta que define, pela primeira vez, ser competência da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”. Um ano após a promulgação da Constituição, em setembro de 1947, deu-se início aos trabalhos que resultaram na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n°. 4.024, publicada em dezembro de 1961. Fruto de um outro processo constituinte, no contexto de uma nova transição democrática, a atual Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, mantém a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Em consequência dessa disposição e como resultado de um processo iniciado em dezembro de 1988, a nova LDB (Lei n°. 9394) passou a vigorar em dezembro de 1996 (SAVANI, 1997).

Portanto, no que diz respeito ao Congresso Mineiro de Educação, nosso estudo pressupõe tratar-se de um acontecimento que representa mais do que a simples legitimação das posições da equipe dirigente da secretaria estadual de educação. O mais provável, como podemos analisar em nossa investigação, é que esse evento tenha se constituído em um espaço de confronto, travado naquele momento histórico, entre concepções democráticas e autoritárias. Os estudos indicam que os componentes da Secretaria de Educação envolvidos na sua organização, faziam da democracia um objetivo muito mais elevado do que a simples, embora desejável, substituição dos militares por um governo civil, conforme vimos no capítulo dois, ao analisar o pensamento de Neidson Rodrigues.

Ainda é importante sinalizar que, embora esteja tratando de um acontecimento que tem a educação como tema, realizado com o objetivo declarado de elaborar um diagnóstico da realidade educacional em Minas Gerais, a fim de propor diretrizes de políticas de ensino, não se pretende priorizar, neste trabalho, possíveis projetos saneadores da educação pública advindo do Encontro. O que nos interessa na obra em tela é o Congresso enquanto um projeto político, pensado para funcionar como instrumento de intervenção naquele contexto histórico de reconstrução democrática.

No entanto, não desconhecemos que a questão da educação está colocada e, que uma solução para a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação é motivo de reivindicação. Além disso, assuntos como a estrutura do sistema de ensino, a reestruturação dos currículos, bem como a formação e qualificação dos professores teriam que constar como temas privilegiados de deliberação em um Congresso deste tipo. Porém, o que interessa aos propósitos da investigação é extrair dos discursos sobre as necessidades educacionais os princípios que apontam para as demandas por democracia e participação, compatíveis com o momento político e, provavelmente, a grande motivação do encontro, apesar das inúmeras contradições que viemos sinalizando, ao longo deste estudo.

Do ponto de vista do principal organizador do Congresso, o educador Neidson Rodrigues, não pairava dúvida de que uma grande mudança estava ocorrendo no campo político, tornando-se necessário “levar os educadores a uma compreensão mais abrangente do momento histórico que estamos vivendo e a considerar a extensão dos desafios que nos são agora colocados” (RODRIGUES, 1987, p. 9).

O objetivo da investigação, com efeito, foi identificar nas idéias de Rodrigues a chave principal para compreender o sentido atribuído pelos educadores à sua participação política naquele momento. Idéias como aquela expressa no próprio título do documento de convocação do Congresso, “Educação para a mudança”, que expressa dialeticamente o desejo de mudar a educação para atender a um tempo de mudança que já se vislumbrava. Rodrigues anunciava, neste mesmo rumo, a necessidade de uma “renovação da prática educativa”, para traduzir a idéia de que a educação só muda a partir da mudança da escola, o que requer a mudança das pessoas que estão envolvidas com ela.

No entanto, o que se percebe é que para Rodrigues a grande importância do Congresso, em termos de inovação democrática, seria “abrir espaço para que as pessoas pudessem falar”. Para ele o que estava de fato em jogo era a limitação da participação popular pela estrutura política de vigilância do regime autoritário, que impossibilitava o exercício da democracia.

Ao mesmo tempo, segundo o educador, os gestores da secretaria de educação conheciam plenamente a situação do ensino público, uma vez que todos eram estudiosos do assunto e tinham contato com o que considerava “problemas crônicos, estruturais da educação brasileira”. Portanto, o objetivo de realizar um diagnóstico e propor diretrizes para o planejamento educacional do estado, não pode ter sido o único motivo, como oficialmente se afirmava, para se investir tanta energia na organização do Congresso. Para ele,

Na realidade, muitas pessoas não entenderam até hoje [...] o espírito do Congresso. [Ele não tinha o objetivo de] capturar quais eram os problemas da educação e nem mesmo direcionar quais eram as soluções. De alguma forma, nós sabíamos disso; sabíamos que precisávamos abrir as portas da escola para a democracia; sabíamos que era preciso aumentar os recursos financeiros, melhorar os salários de professores; precisávamos estabelecer carreira, concursos públicos; botar todo mundo na escola; precisávamos assegurar melhores prédios, equipamentos. [...] Então para que o Congresso? [Alguns perguntavam]: após o Congresso vocês vão começar a executar a política de educação? E eu dizia: Não é após o Congresso; o Congresso já é a execução de uma política de educação [...] O Congresso já era uma prática concreta da democracia [...]. Então, o Congresso [...] não era algo que anteciparia nossas ações, ele já era a ação (FONSECA, 2003, p. 156-7).

Ou seja, para o idealizador, o evento tinha importância política própria, no sentido do próprio fato de se realizar, o que reforça a hipótese de que sua intenção era muito mais de “anunciar” que havia uma nova etapa histórica muito importante acontecendo no cenário nacional, representada pela marcha da redemocratização.

Paralelamente, o contexto dos anos 80 no plano nacional coincidia com a ascensão de um novo projeto político ao comando da educação estadual mineira, cuja principal proposta seria arregimentar todos os atores envolvidos com o sistema de ensino para a tarefa de transformar a educação. Tal perspectiva se assenta na crença de que a educação estaria então em melhores condições de contribuir para o advento e aperfeiçoamento dos novos tempos de democracia que se anunciavam. Essas são as hipóteses que procuramos analisar ao longo desta investigação. Ou seja, o Congresso teve mais importância em suas possíveis contribuições ao processo de transição democrática, do que propriamente como um instrumento capaz de solucionar os complexos problemas da educação.

Embora, ao proporcionar um espaço de diálogo ao professorado após tantos anos de silêncio, o Congresso contribuisse para corroborar a tese de que a democracia e a participação coletiva são capazes de intervir na solução dos problemas que historicamente mantêm um quadro de exclusão e injustiça social no que tange ao acesso à escola pública de qualidade.

3.1-O Congresso em movimento

No dia 17 de março de 1983, tomou posse como secretário de educação do Estado de Minas Gerais, para o período 83/87, Octávio Elísio Alves de Brito, ex-professor da Escola de Minas de Ouro Preto, da UFMG e da PUC/MG, além de diretor da Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Em seu discurso inaugural, o secretário recém empossado procedeu a uma avaliação da conjuntura política, cuja característica principal seria o aprofundamento do processo de transição para a democracia. Nesse sentido, a eleição pelo voto direto dos governadores, realizada após longos anos de governos estaduais praticamente indicados pelo partido oficial⁸, representava a “recuperação, pela sociedade brasileira, do direito de escolher, pelo voto direto”, seus governantes, ainda que somente em nível estadual. Nesse período, pondera o Secretário, o país e o estado sofreram um pesado processo de concentração de renda e poder, fruto de um projeto de desenvolvimento altamente discriminador.

Em contraposição o governo que então assumia, liderado pelo PMDB, tinha como principal compromisso a mudança da prática política na direção de “maior participação da sociedade”, através da “democratização dos processos de decisão, implementação e avaliação” das políticas públicas.

Num esforço de articulação entre o momento de transição política do país com a educação, o compromisso com a democracia e com a participação popular, no seu entendimento, não se restringia ao projeto administrativo do sistema educacional. O que se pode observar, desde o primeiro momento, é que havia uma preocupação em se relacionar educação e democracia, quando o secretário afirma ser a educação a “condição básica para a sobrevivência da vida democrática” e que através dela o “homem assume [...] seus direitos de cidadão e desenvolve sua capacidade de atuar livremente na construção de uma sociedade justa e democrática”.

⁸ As últimas eleições diretas para governadores dos estados haviam acontecido em 03/OUT/1965, em 11 estados da Federação. Desses, a oposição saiu vitoriosa em cinco estados, entre eles dois considerados estratégicos: Minas Gerais e Guanabara, cujos eleitos foram respectivamente, Israel Pinheiro e Negrão de Lima, ambos do PSD. Isso levou o regime militar a endurecer com a decretação, pelo Presidente Castelo Branco, do Ato Institucional nº. 2 que, entre outras coisas, extinguiu os partidos políticos. Posteriormente, em 05/FEV/1966, é editado o AI nº. 3, instituindo eleições indiretas para governadores.

Nesse mesmo tom, após avaliar a situação educacional em Minas, o secretário assegura que a educação passaria a ser uma das prioridades do novo governo, considerando o potencial que o ensino público tem de reduzir a “seletividade social”. Além disso, propunha que a escola, entre outras coisas, “deve ser aberta à comunidade, democrática em sua estrutura e no seu relacionamento [...] com a sociedade”, tendo como função essencial a preparação do educando para o exercício da cidadania. E para dar concretude às suas propostas apresentou, pela primeira vez, o compromisso público do governo de realizar o “Congresso Mineiro de Educação”, que deveria ser o coroamento de uma discussão envolvendo todos os segmentos sociais, iniciando pelas escolas e passando pelas delegacias regionais de ensino, para elaborar um projeto educacional para o estado (MINAS GERAIS, 18/03/1983, p. 02-03).

Portanto, o I Congresso Mineiro de Educação entra na pauta política do governo de Minas, através do anúncio feito pelo Secretário da Educação já na sua posse e, como veremos, iria se afirmar como o principal projeto administrativo de toda a gestão. Durante o primeiro ano de governo, a Secretaria se envolveu na sua realização e, na medida em que o mesmo gerou diretrizes de política educacional, constatamos que nos anos seguintes todas as ações da secretaria se reportarão de alguma forma àquele Congresso.

O próximo ato importante na montagem da equipe gestora da educação para o período 83/87, é a posse de Maria Lisboa de Oliveira no cargo de Secretária Adjunta e de Neidson Rodrigues na Superintendência Educacional. Os dois eram professores da Faculdade de Educação da UFMG e tinham participado ativamente na elaboração da plataforma eleitoral de Tancredo Neves e da equipe de transição de governo (MINAS GERAIS, 25/03/83, p. 02).

No início do mês de abril, o próprio Secretário da Educação apresenta publicamente, pela primeira vez, o documento intitulado “Educação para a Mudança”, em uma reunião com dirigentes de dez entidades representativas, entre elas as Associações dos professores públicos de Minas Gerais, dos diretores das escolas públicas, dos supervisores educacionais e dos funcionários aposentados (MINAS GERAIS, 13/04/83, p. 04).

Esse documento, que foi publicado no jornal Minas Gerais, órgão oficial dos poderes do estado, em 1º de junho de 1983, reveste-se de grande importância por se tratar de um texto que abria, do ponto de vista do debate com a sociedade, o Congresso Mineiro de Educação. Basicamente, ele trazia uma análise da situação do ensino no estado e reafirmava os compromissos assumidos pelo governo, desde a campanha eleitoral, de mudança na política educacional, ratificando que a realização dessa mudança passaria pela “democratização nos processos de decisão”. Isto implicava a participação de todos, “profissionais do magistério, entidades de classe, parlamentares e comunidade em geral”, num processo de discussão amplo e aberto, abrangendo todos os municípios, sobre os problemas educacionais do estado (MINAS GERAIS, 01/06/83, p. 05-08).

Vale a pena ainda destacar, por interessar aos propósitos deste estudo, a recomendação explícita contida no documento “Educação para a Mudança” de que o Congresso Mineiro de Educação

não deve ser uma reunião onde se analisam teses e se ouvem conferências, mas uma promoção que permita aos participantes a discussão aberta dos problemas da educação, tais como são vividos e analisados por aqueles que realmente vivem a educação (Idem, ibidem).

Por fim, o texto propunha a organização do Congresso, que deveria realizar-se em três etapas fundamentais. A primeira, que na verdade se desdobrava em dois momentos, previa uma rodada nos dias 04 e 05 de agosto de 1983, realizada em cada escola do estado, aberta à participação de todos os setores interessados em discutir a atividade educacional, como professores, especialistas do ensino, diretores, servidores, alunos e pais. Essa primeira etapa se encerraria, de fato, em uma assembléia municipal, que se realizaria em 23 de agosto, formada por representantes designados pelas escolas de cada município, onde seriam eleitos os delegados que deveriam representar o município no encontro regional.

A segunda etapa do Congresso se efetivaria com os encontros regionais, que deveriam acontecer nos dias 08, 09 e 10 de setembro nos municípios sedes das Delegacias Regionais de Ensino. Nesses encontros participariam os delegados eleitos nos encontros municipais e os servidores das delegacias que, ao final, elegeriam delegados ao encontro estadual.

A última fase do Congresso Mineiro de Educação seria realizada em Belo Horizonte no período de 03 a 07 de outubro, com a incumbência de analisar e discutir os documentos regionais, bem como aprovar propostas globais para a política de educação do estado (Idem, p. 08).

Dessa forma, o Congresso procurava atender à preocupação maior de seus idealizadores de se constituir num processo democrático, capaz de comportar a participação de todos quantos se interessassem em debater a política estadual de educação. Por isso mesmo, deveria começar pelas escolas, nas salas de aulas, passar pela comunidade e chegar a Belo Horizonte, em encontros organizados, não para ouvir conferências de especialistas a respeito de assuntos educacionais, mas realmente participar, interferindo na agenda e se envolvendo nas discussões sobre os diversos temas.

Por certo, a vontade de participar parecia ser muito grande naquele momento. Tanto que independentemente do calendário, submetido à aprovação das entidades representativas de todos os segmentos ligados ao ensino (MINAS GERAIS, 04/05/83, p. 02), é possível constatar muita movimentação em torno da proposta do Congresso em todo o ano de 1983. Em abril, por exemplo, no I Encontro de Professores de Minas Gerais, realizado em Belo Horizonte, o Congresso estava na agenda.

Por sua vez, nos dias 19 e 20 de maio realizou-se em Uberlândia o Primeiro Encontro Municipal de Profissionais do Ensino, já com a finalidade de levantar propostas para serem debatidas no Congresso. Esse encontro foi conduzido por uma comissão composta por representantes da Universidade Federal de Uberlândia, da Secretaria Municipal de Educação, além de outras entidades ligadas ao ensino, que tinha entre suas obrigações a tarefa de sensibilizar a população para as discussões do Congresso no município.

A seguir, em 10 de junho, o órgão oficial do estado registra uma reunião de funcionários da Primeira Delegacia Regional Ensino, sediada em Belo Horizonte, com representantes das escolas sob sua jurisdição, para se prepararem, a partir da discussão e questionamento do documento “Educação para a Mudança”, para o Congresso Mineiro de Educação que se realizaria a partir de agosto. No dia 18 de junho, é a vez de a Segunda Delegacia realizar reunião semelhante, com os mesmos objetivos (Idem, 18/06/83, p. 01).

Nossas investigações registram ainda a presença no encontro de Uberlândia, do Superintendente Educacional do Estado, professor Neidson Rodrigues afirmando, sintomaticamente, que “a partir dessas discussões o Congresso Mineiro de Educação já estará se realizando, pois ele não se propõe a ser um debate [restrito a] poucos dias e sim um processo de análise de uma realidade em busca de soluções concretas, dentro do espírito de ‘educação para a mudança’” (Idem, 30/04/83, p. 04).

Além da mobilização promovida, principalmente, pelos profissionais da educação, o Congresso movimentava outros setores, como o dos dirigentes e funcionários da Secretaria de Educação e das trinta delegacias regionais de ensino espalhadas por todo o estado, bem como o mundo político, que se expressava na Assembléia Legislativa.

Tal afirmação pode ser confrontada nas reuniões das delegacias de ensino da capital, que se reproduziram pelo interior do estado, seguidas por uma reunião do coletivo dos delegados de ensino com a cúpula da Secretaria de Educação e com a Comissão Central do Congresso, para tratar, entre outros assuntos, da organização do evento em suas regiões. Nesse encontro, o Superintendente Educacional, professor Neidson Rodrigues, lembrou as diretoras das delegacias regionais de que a primeira fase do Congresso, aquela que se realizaria nas escolas, a partir das salas de aula, era a mais importante de todo o evento (Idem, 22/06/83, p. 04).

Paralelamente, alunos e professores da Faculdade de Educação da UFMG também se preparavam para participar dos debates do Congresso, tendo recebido para discussão o documento “Educação para a mudança”, assim como uma credencial para ser apresentada nas escolas, garantindo, assim, sua participação nos debates da primeira etapa.

Ao mesmo tempo, numa demonstração de que os movimentos sociais estavam atentos à movimentação na área da educação, em 26 de julho, estiveram reunidas com a comissão organizadora do Congresso, duas importantes entidades desse setor, a União dos Trabalhadores da Periferia e a Pastoral Operária, além de representantes de várias associações de bairros e vilas de Belo Horizonte, para tratar da mobilização das escolas e suas comunidades para o Congresso (Idem, 26/07/83, p. 02).

A partir do mês de junho, o Congresso ganhou um grande reforço de divulgação com o lançamento do Jornal da Educação, produzido pela Assessoria de Comunicação da Secretaria, com tiragem de cinquenta mil exemplares e periodicidade mensal, sendo distribuído como encarte do órgão oficial do governo. Contudo, esse jornal pretendia ser, nas palavras do secretário, “um canal permanente e exclusivo de integração do professorado mineiro, com a divulgação de todas as experiências válidas que a educação mineira [vinha] desenvolvendo nos últimos anos”.

Embora talvez mereça um estudo específico, para dimensionar o seu papel naquele momento histórico, de disputa por hegemonia entre dois campos políticos distintos, um democrático e outro autoritário, o Jornal da Educação sem dúvida cumpriu um papel importante, na promoção da análise e do debate sobre as questões educacionais no âmbito do Congresso. Além de circular com o diário oficial, trinta mil exemplares eram distribuídos pelas delegacias regionais de ensino às escolas que tinham pouco acesso aos meios de comunicação, principalmente as localizadas nas zonas rurais atingindo, assim, todo o universo formado pelos professores da rede pública estadual (Idem, 25/06/83, p. 02).

Por outro lado, o Jornal da Educação veiculava as posições políticas do governo estadual objetivando, mesmo que sutilmente, contrapô-las às práticas centralizadoras e autoritárias do governo federal. Dessa forma, se alardeava que o Congresso Mineiro de Educação significaria uma oportunidade de participação da população na discussão aberta do sistema estadual de ensino e na reforma educacional que deveria ser encaminhada diretamente com a população, assumindo compromissos no sentido de se adotar uma educação integral, que se interessasse em formar as pessoas para a totalidade das ações da sociedade. Para tanto, deveria focar os interesses sócio-políticos e a formação para o trabalho, como condição para que o ser humano pudesse assumir suas responsabilidades sociais.

Ao mesmo tempo, repercutindo as palavras do Secretário da Educação, o jornal difundia opiniões sobre a redemocratização, afirmando que “a grande importância do Congresso está no fato de que, com ele, a sociedade voltará a ter participação nos assuntos de seu interesse [...]. Isto representa a democratização do ensino e, mais que isto, a democratização do processo de decisão dos temas de interesse da sociedade” (JORNAL DA EDUCAÇÃO, julho de 1983, p. 16).

Em 03 de agosto, a Secretaria da Educação publicava a resolução que oficializava o Congresso, trazendo em anexo o regulamento do evento. Alguns pontos desse regulamento são destacados e analisados a seguir, como a estrutura organizacional do encontro, a composição da Comissão Central designada para dirigi-lo, bem como a forma de participação nas várias etapas em que ele se desdobrava.

A estrutura de comando, responsável por garantir a dinamização e o bom andamento do Congresso, de dimensões muito amplas, dado o tamanho do estado e o número de municípios (722), compunha-se de uma Comissão Central, bem como de Comissões Regionais e Municipais.

É interessante notar que a formação da Comissão Central superava, pela sua pluralidade, todas as expectativas democráticas alimentadas pelos organizadores até então. Para se ter uma idéia, ela reunia em sua composição nada menos que quinze instituições, sob a coordenação do Superintendente Educacional da Secretaria da Educação.

Compunham essa comissão as Associações dos Diretores das Escolas Oficiais de Minas Gerais – ADEOMG; dos Funcionários Aposentados do Estado de Minas Gerais – AFAEMG; de Supervisores Pedagógicos – AMISP; de Orientadores Educacionais de Minas Gerais – AOEMIG; dos Professores Públicos de Minas Gerais – APPMG; de Inspectores Escolares – AMIE; e a União dos Trabalhadores do Ensino – UTE, todas relacionadas aos profissionais da educação pública estadual.

Também faziam parte desse organismo, os estabelecimentos particulares de ensino representados pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC e pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais – SINEPE, juntamente com o sindicato dos professores desse setor, o SINPRO.

O segmento do ensino superior era representado pelo Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais – CPIEMG e pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG.

Completavam a relação a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte – SME/PBH, os Núcleos de Educação Popular – NEP e a Associação Mineira de Ação Educacional – AMAE (MINAS GERAIS, 03/08/83, p. 11).

Quanto aos critérios de participação, o que o estudo revela é que o Congresso Mineiro de Educação desenvolveu uma experiência exitosa que consistia em mesclar oportunidades de democracia direta com elementos de democracia representativa. A primeira fase da etapa municipal, que ocorreu nas unidades escolares, previa a participação de “alunos, professores, especialistas da educação, diretores, funcionários, pais de alunos, associações, entidades de classe e comunidade local” (Idem).

Portanto, este primeiro momento, que Neidson Rodrigues considerava o mais importante, abria o Congresso à participação direta de qualquer cidadão interessado em discutir as questões relacionadas à educação. Referimo-nos à educação no sentido mais amplo porque, um congresso dessas proporções, aberto à mais ampla participação como foi, certamente recebeu grande variedade de contribuições para serem debatidas, conforme registros do Jornal da Educação. Já, as etapas seguintes, ou seja, a segunda rodada municipal, a etapa regional, assim como a estadual, compreenderiam representantes eleitos nas reuniões anteriores, constituindo, assim, as fases em que prevaleceria a democracia representativa.

O regulamento ainda determinava que o encontro estadual, a terceira etapa do Congresso, deveria se realizar em Belo Horizonte, com a participação de 900 delegados eleitos nos encontros regionais, mais 105 participantes com direito a voto, indicados pelas comissões regionais, escolhidas entre personalidades com participação destacada em atividades educacionais nos municípios, além de 100 convidados da Comissão Central, esses sem direito a voto. Determinava, também, que o funcionamento da assembléia final deveria ser aprovado pelos próprios delegados à terceira etapa do Congresso (Idem).

Desse modo, o que os documentos investigados apontam é que o Congresso teria se realizado com sucesso, apesar da complexidade representada pela organização de um evento político dessa magnitude, tendo em vista a grandiosidade dos números a ele vinculada. Afinal, estamos falando de um Congresso realizado em 722 municípios, cuja abrangência pode ser expressa no envolvimento de todas as 5.553 escolas estaduais, cerca de 80% das escolas municipais, o que corresponde a mais de nove mil estabelecimentos, além da participação de grande parte da rede particular, que prestigiou o evento, principalmente no interior do estado (JORNAL DA EDUCAÇÃO, agosto de 1983, p. 15). Mais do que isto, registrou-se nas diversas fases do Congresso a participação ativa não só de profissionais da educação e alunos, mas também de autoridades, representantes de associações comunitárias e lideranças políticas (MINAS GERAIS, 10/09/83, p. 03).

A fase final do Congresso foi aberta com uma reunião solene presidida pelo Governador Tancredo Neves que se fazia acompanhar dos Presidentes do Tribunal de Justiça e da Assembléia Legislativa de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 01/10/83, p. 03). A presença expressiva dos Poderes do Estado é bastante sugestiva da verdadeira dimensão que se pretendia dar ao evento, nas palavras de Tancredo Neves em seu discurso, a de uma verdadeira “demonstração de que a sociedade mineira está viva, consciente e busca, em meio à grave crise que Estado e Nação atravessam, divisar os caminhos do futuro” (MINAS GERAIS, 05/10/83, p. 04).

3.2 - O Congresso segundo Neidson Rodrigues

A marca pessoal de Neidson Rodrigues pode ser sentida em todos os momentos do Congresso Mineiro de Educação, em virtude da intensidade de sua dedicação ao evento. Nesta seção vamos destacar três textos de avaliação produzidos por ele e publicados no Jornal da Educação em três momentos diferentes, respectivamente nos meses de agosto, logo após o término da primeira fase do Congresso, a fase municipal; o segundo documento foi publicado no mês de setembro, pouco antes do encontro final, que se realizaria em Belo Horizonte em outubro de 1983; e, finalmente, uma avaliação final do evento.

Ao término da primeira fase do Congresso, a etapa municipal, o que se percebe é que o próprio Rodrigues está preocupado e se questionando sobre qual seria o sentido de todo aquele trabalho e qual poderia ser o produto do Congresso, ou mais precisamente, que resultados mais importantes poderiam ser esperados na “promoção deste movimento em torno da educação em Minas Gerais”.

Lembrando Maquiavel, sua conclusão é que, ainda no início do longo processo previsto para a realização do Congresso, o mais importante era saber “com quais forças podemos contar”. Para ele, o que importava era a mobilização conseguida até então, que superava as suas expectativas, uma vez que o encontro “tomou rumos diferente do que imaginávamos no primeiro momento” (FONSECA, 2003, p. 156).

De qualquer forma, seria necessário manter a mobilização visando garantir, não apenas a realização das próximas etapas do Congresso, mas principalmente para se assegurar que o processo instaurado tivesse continuidade. O processo a que Rodrigues se refere é a própria mobilização social que o Congresso desencadeou e que ele julgava fundamental ter prosseguimento. Por um lado, arregimentando mais forças que estivessem sempre prontas para responder “imediatamente” a demandas quando acionadas. Mas, também e mais importante, para garantir que a “questão da educação não se perca novamente nos meandros da burocracia e seja resgatada ao nível da sociedade”.

A grande expectativa de Neidson é que, em primeiro lugar, o Congresso conseguisse transformar a educação em uma questão social e política, deixando, portanto, de ser um assunto de interesse somente dos “governos, de grupos, de políticos e de burocratas da educação ou de intelectuais”, excluindo a sociedade das discussões dos problemas, da vida e da função da escola. Portanto, a grande conquista do Congresso é o fato de a questão da educação se transformar numa questão política, isto é, num assunto de interesse de todos os cidadãos.

Entusiasmado como a participação da população, Rodrigues atribui esse resultado à grande mobilização conseguida em torno da questão da educação, bem como à organização que tornou possível este movimento, numa referência às comissões que a própria população estruturou nas escolas, nos municípios e regionalmente em torno das delegacias regionais de ensino, cuja conseqüência foi possibilitar a movimentação de vários segmentos da sociedade para desenvolver as ações necessárias à realização do Congresso. Nesse sentido, talvez mais por necessidade de manter a chama, ele contabilizava esses milhares de pessoas como engajadas na redefinição dos rumos da educação em Minas Gerais, tornando-se referência e apoio significativo para a implementação de qualquer mudança aprovada no Congresso (JORNAL DA EDUCAÇÃO, agosto/83, p. 06).

No segundo texto de avaliação, produzido após a segunda fase do Congresso, de cunho regional, da qual participaram delegados eleitos nos municípios, Rodrigues continua insistindo em valorizar o processo participativo como fundamental para se operar mudanças, tanto na educação como na sociedade.

De acordo com ele, após a realização das duas primeiras etapas era possível afirmar que o processo havia ultrapassado os objetivos anteriormente previstos, conseguindo mobilizar a sociedade para compartilhar os problemas vividos pelo setor educacional. E paralelamente resultou um nível embrionário de organização que permitiria o desdobramento de outras ações altamente relevantes à implementação de uma nova política de educação.

Portanto, para o idealizador do Congresso a sociedade como um todo, e especialmente os setores mais marginais, como as periferias urbanas, as pequenas cidades e a população da zona rural, haviam sido tocadas e não admitiriam mais em Minas o planejamento autoritário, seja de políticas educacionais, processos pedagógicos ou administrativos. A comunidade reivindicaria participar tanto da discussão dos problemas da educação no âmbito da escola, quanto da formação de colegiados pedagógicos e administrativos, da mesma forma que requeria maior liberdade para a escola.

Deste modo, Rodrigues em suas conclusões, aponta o Congresso como o ponto de partida para a renovação da educação, que deveria ter prosseguimento com a definição dos processos decisórios e de ação, como a descentralização administrativa e pedagógica, a serem implementados a partir das escolas e que deveriam ser assumidos pela Secretaria. O desafio maior, no entanto, que se apresentava ao dirigente era levar a população a entender o Congresso como um processo que exige mobilização e participação permanente.

Porém, não havia dúvida de que algo de novo estava acontecendo na forma de se encarar e de se encaminhar as questões educacionais, que não partiam mais apenas dos gabinetes, nem das elites dirigentes ou de algumas cabeças privilegiadas com poder para determinar o que devem todos os setores fazer. Os projetos, a partir do Congresso, deveriam ser pensados num clima de constante diálogo, de discussão e de participação entre todos os setores interessados na educação em Minas Gerais (JORNAL DA EDUCAÇÃO, setembro de 1983, p. 09).

O texto seguinte, que reputamos o mais importante, entre os analisados, trata da avaliação final do Primeiro Congresso Mineiro de Educação, feita após o término da sua fase estadual, realizada em Belo Horizonte em outubro de 1983. Nele, Rodrigues desenvolve alguns componentes para a análise da educação em Minas Gerais, a partir da leitura que faz dos resultados do Congresso.

Em primeiro lugar, baseado no andamento de todo o processo, Rodrigues reafirma sua confiança de que a população tem consciência clara dos problemas que ela levanta e vivencia, confirmando aquilo que as forças de oposição ao regime militar vinham apontando há anos em suas avaliações.

Contrariamente, a tecnocracia governante, nos últimos vinte anos, afirmava que os problemas sociais, pela sua amplitude e pelas articulações entre vários segmentos da realidade social histórica, só poderiam ser decididos por aqueles que detêm a competência da decisão. Segundo esses tecnocratas, os problemas social e político deveriam ser analisados dentro de uma dimensão técnica e não de uma dimensão política. A partir dessas premissas, a população foi afastada, de maneira consciente e deliberada, dos processos decisórios, tanto da política econômica, quanto social e cultural.

Ainda segundo Rodrigues, o Congresso serviria então para resgatar a importância da participação da população, que para ele tem sim, consciência clara dos problemas que vive. Com o evento, estaria se abrindo um processo coletivo de discussão e de debate, capaz de apresentar alternativas extremamente viáveis para o seu encaminhamento, segundo novos critérios e numa linha de prioridade ajustada às necessidades sociais e às novas possibilidades políticas.

Por outro lado, o Congresso dava oportunidade, através da mobilização realizada, de se estabelecer uma nova relação entre a autoridade governamental e a população. Esta nova relação seria possível na medida em que se articulavam os interesses da sociedade civil com os do Estado, ou daqueles que detêm este poder e que deveriam ser, na realidade, os agentes da própria sociedade para a implementação de decisões requeridas por ela. Em seu entendimento a sociedade não espera do governante apenas a reprodução daquilo que ela tem por colocar, e sim que o governante apresente melhores alternativas de soluções dos problemas.

Com as práticas democratizantes, como o Congresso, a nova relação se estabelece na medida em que o governante não se instaura como todo poderoso sobre a sociedade, e sim como aquele que, junto com ela e a partir do sentimento das questões por ela colocadas, passa a encaminhar soluções mais adequadas às necessidades levantadas.

Portanto, um dos avanços significativos do Congresso teria sido estabelecer esta nova relação entre o poder do Estado e a sociedade, no campo da educação, negando os tecnocratas que se assustam ao verificar que o conjunto da sociedade tem clareza de seus problemas específicos e disposição para negociar a sua resolução.

Entre outros aspectos, o que Rodrigues ressalta é a mudança no enfoque sobre os problemas da educação, até então considerados próprios de soluções tecnocráticas, isto é, ligados à administração da educação, à burocracia educacional. Todos os problemas sempre foram vistos como problemas de deficiência e as soluções eram apresentadas como soluções técnicas. Os problemas eram, portanto, despojados da sua dimensão política e social. A tecnocracia desprezava o fato de que o autoritarismo causava a maior parte dos males que afligiam o sistema de ensino, ao impedir a participação dos setores mais comprometidos com a educação, como alunos, professores, pais e mesmo segmentos intelectuais, na definição das políticas educacionais, impedindo, com isto, a solução de problemas que não eram apenas de natureza técnica, mas, também, de natureza política.

Ao fim e ao cabo, o Congresso já se justificava, ao concorrer para desmascarar esta dimensão puramente técnica da educação. Embora concorde que os problemas técnicos, e de soluções técnicas, são dramáticos, as discussões públicas revelaram que eles não são os únicos e nem sequer os prioritários. Portanto, a partir do Congresso, a educação passaria a ser analisada na sua dimensão política, isto é, a atividade educacional passaria a ser pensada pela escola como a preparação do estudante para a sua elevação cultural, científica, técnica e profissional, contribuindo para a sua formação cidadã.

Porém, para cumprir tal missão política, a escola nem sempre precisa enveredar pela seara do proselitismo como discurso político. Como instituição social contribui através da prática educativa, preparando o cidadão para a vida da “*polis*”, a vida política, ou seja, para a compreensão própria da totalidade social em que está inserido, tornando-se, através dessa compreensão, um cidadão preparado para discutir mudanças nas relações sociais e para se inserir neste processo de mudança.

O que concluímos, ao final da dissertação, com nossas pesquisas é que a atividade educacional é uma atividade de preparação do cidadão para a vida da cidadania que, neste Congresso, foi encarada não de maneira segmentada, mas integral. O cidadão é aquele indivíduo que se insere na vida social e, ao fazê-lo, apreende a cultura existente nas relações sociais onde ele vive, sendo informado sobre as conquistas da civilização, aprendendo a compreender a realidade histórica e social ao seu redor e a dominar as forças que o impedem de progredir social e culturalmente.

Nesta concepção, a atividade educacional é impulsionada para uma dimensão muito além de uma relação puramente técnica. Ela se torna, também, uma dimensão política. Por isto, cobra-se da escola o resgate daquilo que é da sua natureza específica. Quanto a esta questão, o Congresso nos deixa uma lição extremamente importante: deve-se resgatar o que é específico da escola, qual seja a preparação do cidadão através daquilo que a escola deve fazer que é a transmissão do saber, a fim de preparar o indivíduo para a vida da cidadania, para a vida da totalidade social.

Todas as outras atividades: a administração, a burocracia, a tecnologia do ensino, o livro didático, a assistência ao educando e as outras atividades desenvolvidas na escola e ao redor dela, devem ter por função e por objetivo primordial, garantir o cumprimento do seu específico, ou seja, a transmissão do saber, articulando-o com as necessidades do educando e com as necessidades sociais. Garantir este específico da escola, não significa um esvaziamento da sua dimensão política que, ao contrário, é resgatada, não por fora da atividade educacional, mas por dentro dela (JORNAL DA EDUCAÇÃO, outubro de 1983, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra em tela investigou o Primeiro Congresso Mineiro de Educação e suas relações com o movimento pela redemocratização do país nos anos 1980, tendo como objetivo destacar a figura do educador Neidson Rodrigues, reconhecidamente o mentor e principal responsável pela concretização de tal evento, marca da história da educação do estado de Minas Gerais.

Como recorte metodológico, deparamo-nos com dois motivos históricos a nos sugerir a construção teórica de nosso objeto de pesquisa. De um lado, o Congresso Mineiro de Educação, um fórum de discussão realizado em Minas Gerais, durante todo o ano de 1983, para debater a situação da educação no estado e propor diretrizes para a política educacional do novo governo, alçado ao poder estadual na primeira eleição direta realizada em 1982, após uma seqüência de governadores nomeados pelo regime militar.

Portanto, um tema aparentemente simples, se não fossem as tensões que envolviam o país, ainda sob o regime de exceção da ditadura militar. Uma ditadura em crise, segundo todos os analistas do período.

Em nosso trabalho adotamos o recorte temporal limitado pelos anos de 1979 - quando toma posse na presidência da república o general Geisel - até 1985, ano da eleição indireta do primeiro presidente civil em vinte anos, ainda pelo colégio eleitoral restrito que até então vinha sendo usado para homologar, atribuindo ares de legitimidade, os governantes indicados pelas forças armadas.

Logo, o período que se convencionou nomear de “transição para a democracia”, se caracterizou por um quadro de grande crise política e social. Com efeito, o termo transição evoca crise, bem entendida como uma fase difícil, de indefinição, na evolução do curso histórico, circunstância em que as várias facções políticas se articulam, pressionando para que sua superação se dê na direção mais favorável aos seus interesses.

Grosso modo, os vários grupos de interesses, no caso, se dividiam em dois grandes campos. Os conservadores, hegemonzados pelos militares, apostavam numa saída que preservasse os seus privilégios, mesmo que tivessem de modificar o comportamento, talvez ampliando a aliança de poder para receber os setores mais moderados da oposição.

Por sua vez, o campo oposicionista reunia um conjunto de forças igualmente heterogêneas, compreendendo desde a esquerda que chegou a ensaiar armas para derrubar a ditadura, até instituições representativas da elite liberal, que se mostravam mais dispostas a negociar um pacto político com os grupos no poder.

De qualquer forma, o que parece ter impulsionado a mudança foi a relação conflituosa entre esses dois campos. Embora se tratasse de uma proposta do governo, visando a atenuar o grau de controle do sistema para preservar o regime, o projeto de abertura sofreria permanente impacto por parte do conjunto das forças sociais reunidas no bloco de oposição.

Ao assumir esta posição, que focaliza a transição política do país em termos da dicotomia pressão social ou iniciativa das elites, significa que assinalamos a presença dos movimentos populares na luta para por fim ao regime militar, em contraposição à linha de argumentação que enfatiza a autonomia do núcleo dirigente para realizar as mudanças, antecipando-se às pressões da sociedade.

Ao mesmo tempo, vimos que a estratégia utilizada pelos militares, de conferir legitimidade ao processo de transição pela via eleitoral, não surtiu os resultados esperados, na medida em que, a partir de 1974, cresce aceleradamente o voto de oposição, atestando um significativo poder de resistência de amplos setores do eleitorado às tentativas de manipulação do sistema.

Do mesmo modo, vislumbramos que, além da contestação eleitoral ao regime, principalmente nos grandes centros urbanos, ganharia consistência um amplo movimento popular, sustentado nas organizações de moradores, estudantis e nas representações sindicais, bem como em várias estruturas representativas de setores das classes médias, que deram uma contribuição decisiva para a consolidação de um sentimento democrático no país. Os estudos realizados apontam, também, que a pressão social através desses movimentos foi determinante no enfraquecimento da legitimidade do governo militar, enquanto robustecia a oposição partidária, que de alguma forma incorporava as demandas desses setores.

Entre os movimentos sociais que contribuíram para erodir as bases do autoritarismo, estão as diversas instituições e associações ligadas aos educadores e ao campo científico em geral, organizadas com o propósito de lutar pelo direito de interferir nos destinos da política nacional, principalmente no que tange aos rumos da educação pública. É nesse espaço que situamos o movimento dos educadores mineiros, do qual o congresso de 1983 constitui a expressão máxima.

Por outro lado, como pilar fundamental a compor o nosso objeto de investigação, o trabalho destaca Neidson Rodrigues, como principal responsável pela realização do Primeiro Congresso Mineiro de Educação. Grande pensador e profissional afeito ao enfrentamento das questões educacionais, esse acadêmico assumiu a superintendência educacional da Secretaria de Educação de Minas Gerais, em função de sua forte presença na campanha eleitoral do governador eleito, Tancredo Neves. Nessa circunstância, teve importante participação na elaboração da proposta do candidato para a educação, cuja principal “meta” era justamente a realização de um congresso, aberto a toda a sociedade, para definir as diretrizes da política estadual de educação.

Como gestor educacional, Rodrigues foi diretor da Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de Piracicaba e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, além de ter sido chefe de departamento e coordenador do colegiado de pós-graduação em educação na UFMG, ocasião em que ocupou a presidência da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, entre outras atividades.

Porém, não se pode deixar de enfatizar sua militância política no plano partidário, engajado no PMDB da época, que funcionava, segundo sua própria definição, como “uma espécie de frente ampla contra o regime militar”, para “derrubar esse regime”, como condição para que a sociedade pudesse reorganizar “seus projetos políticos, seus projetos sociais” (FONSECA, 2003, p. 154). Nessa condição de ativista político, Neidson Rodrigues já participara da gestão municipal, como Secretário Municipal de Coordenação Política, da Prefeitura Municipal de Piracicaba, nos anos de 1976 e 1978, antes de assumir o cargo de superintendente na Secretaria de Educação de Minas.

Paralelamente às atividades políticas como gestor, Rodrigues também publicou vários livros sobre educação, todos de grande valia para os educadores e referência obrigatória nos trabalhos acadêmicos, quatro dos quais nos serviram como fonte principal de nossas análises nesta pesquisa. Sucintamente, em sua obra critica a utilização da educação pelo Estado autoritário, especialmente a sua instrumentalização para o desenvolvimento econômico. Em contraposição, propõe uma educação que corresponda à expectativa que lhe é colocada pela própria sociedade, mais precisamente a educação escolar, que deve tornar-se um instrumento de formação do cidadão consciente e ativo, capaz de assumir-se como sujeito da história. Portanto, Neidson Rodrigues sonhava com uma escola que preparasse o educando para participar efetivamente da vida política, entendida como a vida da cidadania, da *polis*, e não necessariamente compromisso partidário.

Assim chegamos ao ponto crucial da nossa investigação. Na verdade, tínhamos um congresso de educação, realizado no contexto de uma ditadura militar em crise, porém ainda detentora de muito poder, conforme demonstrado pela sua capacidade de ditar as regras do jogo eleitoral. E o que parece mais interessante, um processo que, apesar das circunstâncias, chegou a envolver mais de vinte mil escolas, entre estaduais, municipais e particulares, em todo o estado.

Para se ter uma idéia da força de mobilização desse evento, basta dizer que só na coordenação estiveram envolvidas cerca de trinta mil pessoas, participando de uma organização ramificada que começava com a comissão central, formada por entidades e associações representativas do campo educacional, como professores, gestores da educação, faculdades de educação e até proprietários de estabelecimentos de ensino. Por sua vez, essa comissão se reproduzia nas regiões, em número de trinta, correspondentes às jurisdições das delegacias regionais de ensino, depois nos 722 municípios que compunham o estado à época e, finalmente, nas escolas (RODRIGUES, 1985, p. 37-38).

Em nosso entendimento, as proporções assumidas pelo Congresso Mineiro de Educação evidenciam a natureza política desse encontro, colocando-o em consonância com o espírito dominante na década de 1980, que registra um grande crescimento da consciência democrática e sua relação com a educação. Em apoio a esta afirmação, basta examinar os temas dos encontros e congressos realizados em todo o país neste período, como as reuniões da ANPED e as Conferências Brasileiras de Educação, invariavelmente abordando a íntima relação entre educação, política e movimentos sociais. Nesse aspecto, pode-se dizer que o

Congresso constituiu mais uma importante instância a estimular a implantação de processos de tomadas de decisões educacionais, restaurando o direito de as pessoas comuns fazerem política, na medida em que discutiam e propunham questões relativas ao seu destino de cidadãos.

Por essa razão, procuramos recuperar, neste trabalho, as representações de Neidson Rodrigues a respeito da relação entre educação, cidadania e participação política. No mesmo sentido, destacamos sua crítica à concepção utilitária atribuída pelos governos militares à educação, consolidada na Lei 5692, cuja principal função seria a preparação para o mercado de trabalho tendo em vista o desenvolvimento econômico do país.

Em contraposição, Rodrigues procura associar o processo educacional à cidadania e ao desenvolvimento humano e social. No seu entendimento, já ao final dos anos 1970, quando os movimentos sociais vão às ruas para reivindicar o direito de participar politicamente, a escola também se abriu e os professores começaram a se conscientizar da importância da educação nessa luta por direitos e pela liberdade. Como o país vivia uma luta importante contra o autoritarismo praticado pelo regime militar, nada mais normal que a concepção de cidadania que se afirmava à época se identificasse com a participação política, levando-o a concluir que o papel fundamental da escola seria preparar o educando para participar politicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria Helena M. *Estado e oposição no Brasil: 1964-1984*. São Paulo: Vozes, 1994.
- ARAÚJO, Cícero. Apresentação. In: POCOCCO, J. G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Edusp, 2003.
- AVRITZER, Leonardo. *A moralidade da democracia: ensaios em teoria habermasiana e teoria democrática*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). Brasília: Senado Federal, 1999.
- BRASIL. LEI Nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em outubro de 2008.
- BRASIL. LEI Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em outubro de 2008.
- CARDOSO, F. H. A democracia na América Latina. In: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, CEBRAP, n. 10, out.1984.
- CASTRO, Magali de. O estabelecimento de políticas educacionais através de consulta às bases: revisitando a proposta do Primeiro Congresso Mineiro de Educação. In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 14, nº. 51, p. 197-208, abr/jun 2006.
- COELHO, J. Gilberto Lucas. *A nova Constituição: avaliação do texto e perfil dos constituintes*. Rio de Janeiro: Revan, 1989.
- CPDOC – Fundação Getúlio Vargas. Disponível em http://www.cpdoc.fgv.br/dhbb/verbetes_htm/2304_3.asp . Arquivo consultado em outubro de 2008.
- CRUZ, Sebastião C. Velasco e MARTINS, Carlos Estevam. De Castelo a Figueiredo: uma incursão na pré-história da “abertura”. In: SORJ, Bernardo e ALMEIDA, Maria H. Tavares de. *Sociedade e política no Brasil pós 64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CUNHA L. A. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPED. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: _____. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DALBEN, A. I.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S.; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Lembrando Neidson Rodrigues. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2003, n. 22, p. 145-147.

DINIZ, Eli. A transição política no Brasil: uma reavaliação da dinâmica da abertura. In: *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 28, nº. 03, 1985, p. 329-346.

DULCI, Otávio Soares. As elites mineiras e a conciliação: a mineiridade como ideologia. In: *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo, Cortez, ANPOCS, 1984, p. 07-32.

FLEISCHER, David (Org). *Da distensão à abertura: as eleições de 1982*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. Entrevistando Neidson Rodrigues. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2003, n. 22, p. 148-168.

FORGET, Danielle. *Conquistas e resistências do poder: (1964-1984): a emergência de um discurso democrático no Brasil*. São Paulo: Editora da USP, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)*. São Paulo: Cortez, 2005.

HERRMANN NETO, João. *Quando a morte não sepulta a história*, Jornal de Piracicaba, 03/06/2003.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, julho de 1983, p. 16.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, agosto de 1983, p. 15.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, agosto de 1983, p. 06.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, setembro de 1983, p. 09.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, outubro de 1983, p. 14.

KINZO, M. D'A. G.. *A Democratização Brasileira: um balanço do processo político desde a transição*. São Paulo em Perspectiva, v. 15, n. 4, p 3-12, 2001.

KINZO, Maria D'Alva Gil. Novos Partidos: o Início do Debate. In: LAMOUNIER, Bolívar et alli. *Voto de Desconfiança: Eleições e Mudança Política no Brasil, 1970-1979*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1980.

LAMOUNIER, Bolívar (Org). *Voto de desconfiança: eleições e mudança política no Brasil, 1970/1979*. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1980.

LAMOUNIER, B. O Brasil autoritário revisitado: o impacto das eleições sobre a abertura. In: STEPAN, A. (org.). *Democratizando o Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

LEROY, Noêmia Maria Inez Pereira. *O gatopardismo na educação, reformar para não mudar: o caso de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

MAGALDI, Ana Maria e GONDRA, José Gonçalves. *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

MARTINS, Luciano. A “liberalização” do regime autoritário no Brasil. In: O’DONNELL, G.; SCHMITTER, Philippe C. e WHITEHEAD (org). *Transições do regime autoritário: América Latina*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. *Proposta de Diretrizes Políticas para a Educação em Minas Gerais – Documento Final do I Congresso*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1983.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 18/03/1983, Diário do Executivo, p. 02-03.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 25/03/83, Diário do Executivo p. 02.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 13/04/83, Diário do Executivo p. 04.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 01/06/83, Diário do Executivo p. 05-08.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 04/05/83, Diário do Executivo p. 02.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 18/06/83, Diário do Executivo p. 01.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 30/04/83, Diário do Executivo p. 04.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 22/06/83, Diário do Executivo p. 04.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 26/07/83, Diário do Executivo p. 02.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 25/06/83, Diário do Executivo p. 02.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 03/08/83, Diário do Executivo p. 11.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 10/09/83, Diário do Executivo, p. 03.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 01/10/83, Diário do Executivo p. 03.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte 05/10/83, Diário do Executivo p. 04.

NAKAMURA, Tânia Maria Teixeira. *I Congresso Mineiro de Educação (1983): História Parcialmente Contada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. História intelectual e história da educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº. 32, mai/ago 2006.

O’DONNELL, Guillermo. Introdução aos casos latino-americanos. In: O’DONNELL, G.; SCHMITTER, Philippe C. e WHITEHEAD (org). *Transições do regime autoritário: América Latina*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

O'DONNELL, G.; SCHMITTER, P.; WHITEHEAD, L. (eds.). *Transições do regime autoritário*. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1988, 4 v.

O'DONNELL, G. e SCHMITTER, P. *Transições do regime autoritário: primeiras conclusões*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

O'DONNELL, G. Democracia Delegativa? In: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: CEBRAP, n.º. 31, 1991, p. 25-40.

_____. Sobre o estado, a democratização e alguns problemas conceituais. Uma visão latino-americana com uma rápida olhada nos países pós-comunistas. In: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: CEBRAP, n.º. 22, 1993.

POCOCK, J. G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

PRZEWORKI, Adam. Como e onde se bloqueiam as transições para a democracia? In: MOISÉS, José Álvaro e ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon (Org.). *Dilemas da consolidação da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Autores Associados, 1982.

_____. *Lições do príncipe e outras lições*. São Paulo: Autores Associados, 1984.

_____. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites, perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

SENADO FEDERAL. *Legislação Eleitoral e Partidária*. Brasília, Senado Federal, 1982.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOARES, Gláucio Ari Dillon e D'ARAUJO, Maria Celina. (Org.). *21 Anos de Regime Militar: Balanço e Perspectivas*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1994, p. 142-153.

SOUZA, Maria do Carmo Campello de e KUGELMAS, Eduardo. Eleições 82. In: *Novos Estudos*. São Paulo, CEBRAP n.º. 05, abril de 1983.

**ESTADO, EDUCAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO**

NEIDSON RODRIGUES

COLEÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



**EDITORA
AUTORES
ASSOCIADOS**

Rua Barreira, 387
Tel.: (011) 864-0111/6783
05009 - São Paulo - SP

338.9 R696c

Autor: Rodrigues, Neidson

Título: Estado, educação e desenvolvimento

32730
23518



Ex. 1 UEMG FAE

R
3)
Re
1

Neidson Rodrigues

LIÇÕES DO PRÍNCIPE E OUTRAS LIÇÕES

- o intelectual
- a política
- a educação

8

COLEÇÃO
OLÉMICAS DO
NOSSO TEMPO

EDITORA
AUTORES
ASSOCIADOS

POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO

CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE ENSINAR

Rubem Alves

CRISE E PODER

Ricardo Antunes

DEMOCRACIA, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS

João Benedito de Azevedo Marques

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

NA AMÉRICA LATINA

Saviani, Rama, Lamarin, Aguerro e Weinberg

EDUCAÇÃO, ECONOMIA E ESTADO

Martin Carnoy

ENSINO NOTURNO – REALIDADE E ILUSÃO

Célia Pezolo de Carvalho

ENSINO PÚBLICO E ALGUMAS FALAS

SOBRE UNIVERSIDADE

Dermeval Saviani

ESCOLA E DEMOCRACIA

Dermeval Saviani

ESTÓRIAS DE QUEM GOSTA DE ENSINAR

Rubem Alves

IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER (A)

Paulo Freire

IDEOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO

Ana Lúcia Faria

LIÇÕES DO PRÍNCIPE E OUTRAS LIÇÕES

Neidson Rodrigues

SABER E O PODER NA UNIVERSIDADE

Antonio M. Rezende

8

Neidson Rodrigues

LIÇÕES DO PRÍNCIPE E OUTRAS LIÇÕES

37201

R651

198

ex.

EDITORA
CORTEZ

Por Uma Nova Escola é um texto-proposta e as idéias aí contidas foram produzidas pelos caminhos abertos em reuniões com educadores, em leituras diversas e na análise de experiências concretas de alternativas pedagógicas e administrativas em implementação nas Escolas do Estado de Minas Gerais.

Esta é a grande tarefa: levar os educadores a uma compreensão mais abrangente do momento histórico em que vivemos e a considerar a extensão dos desafios que nos são agora colocados.

O conteúdo deste livro reflete a história de nossa formação teórica e prática, bem como a direção de nossa convicção, hoje em relação à educação escolar.

POR UMA NOVA ESCOLA

o transitório e
o permanente na educação

5ª edição

Neidson Rodrigues

 **CORTEZ**
EDITORIA

Rua Bartira, 387 — Perdizes — 05009 — São Paulo — SP
Tel.: (011) 864-0111

 EDITORA
AUTORES
ASSOCIADOS

193

96p

col.

370.193 R696p

Autor: Rodrigues, Neidson

Título: Por uma nova escola : o tr



EX.1 UEMG FAE

 EDITORA

CONTEMPORÂNEA

 EDITORA
AUTORES
ASSOCIADOS

Neidson Rodrigues

DA MISTIFICAÇÃO DA ESCOLA À ESCOLA NECESSÁRIA

2ª edição

24

370.193 R696d

Autor: Rodrigues, Neidson

Título: Da mistificação da escola a



Ex.4 UEMG FAE

 EDITORA
AUTORES
ASSOCIADOS

EDITORA

COMPLETE SUA COLEÇÃO POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO

- 1 - CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE ENSINAR
- *Rubem Alves* - 2 - DEMOCRACIA, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS • *João Benedito de Azevedo Marques* - 3 - O SABER E O PODER NA UNIVERSIDADE • *Antonio Muniz de Rezende* - 4 - A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER • *Paulo Freire* - 5 - ESCOLA E DEMOCRACIA • *Dermeval Saviani* - 6 - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA • *Saviani, Rama, Lamarra, Aguerondo e Weinberg* - 7 - IDEOLOGIA NO LIVRO DIDÁTICO • *Ana Lúcia Goulart de Faria* - 8 - LIÇÕES DO PRÍNCIPE E OUTRAS LIÇÕES • *Neidson Rodrigues* - 9 - ESTÓRIAS DE QUEM GOSTA DE ENSINAR • *Rubem Alves* - 10 - ENSINO PÚBLICO E ALGUMAS FALAS SOBRE UNIVERSIDADE • *Dermeval Saviani* - 11 - CRÍSE E PODER • *Ricardo Antunes* - 12 - ENSINO NOTURNO • *Célia Pezolo de Carvalho* - 13 - EDUCAÇÃO, ECONOMIA E ESTADO • *Martin Carnoy* - 14 - DIREITO E DEMOCRACIA • *João Benedito de Azevedo Marques* - 15 - DIALÉTICA DO AMOR PATERNO • *Moacir Gadotti* - 16 - EDUCAÇÃO E TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA • *Vários Autores* - 17 - REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO • *Emília Ferreira* - 18 - SOCIALIZAÇÃO DO SABER ESCOLAR • *Betty A. Oliveira e Newton Duarte* - 19 - EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA • *Fernando José de Almeida* - 20 - ESCOLA CRÍTICA E POLÍTICA CULTURAL • *Henry A. Giroux* - 21 - RECUPERAR OU PUNIR? • *Antônio Luiz Paixão* - 22 - A ESCOLA DO TRABALHO E O TRABALHO DA ESCOLA • *Luiz Antônio de Carvalho Franco* - 23 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA • *Estevão Buffa, Miguel Arroyo e Paulo Nosella*.

 EDITORA
AUTORES
ASSOCIADOS

 EDITORA
AUTORES
ASSOCIADOS

 Rua Barrira, 387
05009 - São Paulo - SP
Tel.: (011) 864-0111

Nº de Participantes do Congresso Mineiro de Educação
por Delegacia.

| D R E | TOTAL | % | Nº Particip. |
|------------------------|--------|-------|-------------------|
| 1ª Belo Horizonte | 18.476 | 10,70 | 96 - 10 |
| 2ª Belo Horizonte X | 10.179 | 5,90 | 53 - 6 |
| 3ª Barbacena | 4.513 | 2,61 | 23 - 3 |
| 4ª Caratinga | 2.914 | 1,68 | 15 - 2 |
| 5ª Diamantina | 3.416 | 2,00 | 18 - 2 |
| 6ª Divinópolis → | 11.550 | 6,68 | 60 - 6 |
| 7ª Gov. Valadares | 9.373 | 5,42 | 50 - 5 |
| 8ª Itajubá | 6.694 | 3,87 | 35 - 4 |
| 9ª Januária | 2.347 | 1,38 | 14 - 2 |
| 10ª Juiz de Fora | 5.643 | 3,27 | 29 - 3 |
| 11ª Manhuaçu | 2.688 | 1,55 | 15 - 2 |
| 12ª Montes Claros X | 9.282 | 5,37 | 48 - 5 |
| 13ª Muriaé * | 6.129 | 3,54 | 32 - 4 |
| 14ª Nova Era | 3.465 | 2,00 | 18 - 2 |
| 15ª Ouro Preto | 2.660 | 1,54 | 14 - 2 |
| 16ª Paracatu | 2.182 | 1,26 | 14 - 2 |
| 17ª Passos | 3.128 | 1,81 | 16 - 2 |
| 18ª Patos de Minas | 4.207 | 2,43 | 22 - 3 |
| 19ª Poços de Caldas * | 2.897 | 1,68 | 15 + 2 |
| 20ª Ponte Nova | 4.052 | 2,35 | 21 - 3 |
| 21ª S. João Del Rei | 3.977 | 2,30 | 21 - 3 |
| 22ª S. Seb. do Paraíso | 2.512 | 1,45 | 14 - 2 |
| 23ª Sete Lagoas | 4.886 | 2,84 | 26 - 3 |
| 24ª Teófilo Otoni | 6.659 | 3,85 | 35 - 4 |
| 25ª Uberaba | 6.867 | 3,98 | 36 - 4 |
| 26ª Uberlândia | 10.261 | 5,94 | 54 - 6 |
| 27ª Varginha | 8.553 | 4,95 | 45 - 5 |
| 28ª Ubá | 3.788 | 2,2 | 20 - 2 |
| 29ª Almenara | 2.611 | 1,51 | 14 - 2 |
| 30ª Coronel Fabriciano | 3.453 | 2,00 | 18 - 2 |
| 31ª SEEMG | 1.691 | 0,98 | 10 |

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
DINÂMICA DOS TRABALHOS DO CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO.

| DATA | HORÁRIOS | | | |
|--------|------------|----------------|--------------|--|
| | Manhã | Tarde | Noite | |
| 4/8/83 | 7h30 | 13h | 19h | . Distribuição dos Congressistas em diversos grupos. - Pedagogia: Salas do próprio Curso. - Professores do Jardim de Infância: Auditório do Jardim. - 1º Grau: Salão Nobre - 2º Grau diurno e noturno: Salão Nobre - Funcionários dos diversos Cursos: Anfiteatro - Pais: Auditório do IEMG. - Alunos do 1º e 2º Graus: pátio aberto. |
| | 8h | 13h30 | 19h30 | . Começo dos trabalhos dos grupos homogêneos distribuídos pelas salas de aula (1º momento). Neste primeiro momento, todos os participantes de cada sala ou grupo levantarão questões, sem discutir respostas. Todas as perguntas serão anotadas pelos elementos da sala. |
| | 9h30 | 15h | 20h30 | . Intervalo para café. Recreio. |
| | 10h às 12h | 15h30 às 17h30 | 20h45 às 22h | .-(2º momento) Levantamento de alternativas para solução das questões propostas no 1º momento. -Discussão e elaboração do relatório, que deverá ser anotado por todos os participantes. |
| 5/8/83 | 7h30 | 13h | 19h | . Encaminhamento aos locais de trabalho. |
| | 8h | 13h30 | 19h30 | . Leitura dos relatórios do dia 04. |
| | 9h30 | 15h | 20h30 | . Intervalo para café. Recreio. |
| | 10h às 12h | 15h30 às 17h30 | 20h45 às 22h | . Discussão dos relatórios, elaboração do documento de cada grupo e eleição de um delegado, que integrará um novo grupo encarregado da elaboração do documento global do IEMG. |

Fonte: acervo pessoal.