

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ADERALDO LEITE DA SILVA

**EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS:
A CIDADANIA EM QUESTÃO**

JOÃO PESSOA – PB
2014

ADERALDO LEITE DA SILVA

**EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS:
A CIDADANIA EM QUESTÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giuliana Dias Vieira

JOÃO PESSOA – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586e Silva, Aderaldo Leite da
Educação sob a ótica dos organismos internacionais: a cidadania em questão [manuscrito] : / Aderaldo Leite da Silva. - 2013.
81 p.
Digitado.
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2013.
"Orientação: Profa. Dra. Giuliana Dias Vieira, Departamento de Relações internacionais".
1. Educação. 2. Organismos Internacionais. 3. Cidadania. I.
Título.

21. ed. CDD 370

ADERALDO LEITE DA SILVA

A educação sob a ótica dos Organismos Internacionais: a cidadania em questão

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 14/06/2014.

Prof.ª Dr.ª Giuliana Dias Vicira/UEPB
Orientadora

Prof.ª Dr.ª Jacqueline Echeverria Barrancos/UEPB
Examinadora

Prof.ª Dr.ª Elisângela Afonso de Moura Mendonça/UEPB
Examinadora

Aos meus pais (*in memoriam*), embora ausentes fisicamente,
mas presentes na lembrança, DEDICO.

A todos(as) aqueles(as) que, de alguma forma, lutam ao longo
de suas vidas para minorar as desigualdades entre os homens,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa do processo de construção do conhecimento, gostaria de compartilhar as alegrias e as angústias de até aqui ter chegado, agradecendo a todos(as) que, de alguma forma, contribuíram para a finalização desse curso.

À professora Prof.^a Dr.^a Giuliana Dias Vieira pelas sugestões ao longo dessa orientação e pela dedicação.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, a todos(as), em especial, que contribuíram ao longo do curso, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio, compartilhando esses nossos momentos de amadurecimento.

Mas certamente para esta época que prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a fantasia à realidade, a aparência à essência, é esta transformação, exatamente por ser uma desilusão, uma destruição absoluta ou uma pérfida profanação, porque sagrada é somente a ilusão, mas profana a verdade. Sim, esta sacralidade aumenta na mesma proporção que a verdade diminui e a ilusão aumenta, de forma que o que é mais alto grau de ilusão é também o mais alto grau de sacralidade.

(FEUERBACH, 2007, p.25)

RESUMO

O presente trabalho trata da Educação brasileira sob a ótica dos organismos internacionais. Tem como objeto de estudo as recomendações e diretrizes dos Organismos internacionais para as políticas educacionais e os processos de reformas implementadas no Brasil. Assim, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar e refletir como as recomendações dos Organismos Internacionais foram acatadas e consentidas pelas recentes reformas educacionais ocorridas no Brasil. Ainda mais, analisar de que maneira os Organismos Internacionais têm desenvolvido as políticas neoliberais de redefinição da coisa pública, notadamente no que se refere à educação pública. O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa qualitativa e bibliográfica, cujas reflexões constataram que houve forte e determinante influência, no plano político-pedagógico, dos Organismos Internacionais nas recentes reformas da educação brasileira, sobretudo nas reformas dos anos de 1990.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Organismos Internacionais. Cidadania.

A B S T R A C T

The present work deals with the Brazilian education from the perspective of international organizations. The object of study the recommendations and guidelines of international organizations for educational policies and reform processes implemented in Brazil. Accordingly, the aim of the research was to analyze and reflect the recommendations of international organizations were accepted and granted by recent educational reforms that took place in Brazil. Further, analyze how the international organizations have developed neoliberal policies redefinition of public affairs, notably with regard to public education. The methodological approach was through the fundamentally qualitative and literature, where our reflections are based on the conclusion was strong and decisive influence on the political - pedagogical level of international agencies in recent reforms of Brazilian education; especially in the reforms of the 1990s.

KEYWORDS: Education . International Organizations. Citizenship.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
EUA	Estados Unidos da América
IEA	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
NEBA	Necessidades básicas de aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
OIs	Organismos Internacionais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
WCEFA	World Conference on Education for all (Conferência Mundial de Educação para Todos)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFORMAS DO ENSINO: em busca da modernização	16
2.1 Antecedentes históricos	16
2.2 Reformas do ensino: anos 1930, 1940, 1960 e 1970.....	19
2.3 Gênese do consenso.....	27
3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS: diretrizes para a educação	30
3.1 O encontro de JOMTIEN	31
3.2 A CEPAL norteando diretrizes.....	35
3.3 A UNESCO e o horizonte para a educação.....	37
3.4 O banco mundial: preocupado com a educação?	42
4 EM BUSCA DO CONSENSO: reforma educacional nos anos de 1990	47
4.1 Os interlocutores nacionais.....	47
4.2 Educação: a cidadania em questão.....	53
4.3 A falsificação do consenso: subordinação ativa aos OIs	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

Ainda ressoa em nossas consciências a formulação de que a exclusão da cidadania é fruto de nossa imaturidade política. Imaturidade política decorrente da falta de educação do povo para prática política e para a cidadania plena. O uso corrente da vinculação entre educação e cidadania, a educação como precondição para o exercício da cidadania, não é criação dos tempos atuais. Essa vinculação remonta ao século XVI e XXVII, quando a burguesia tira do poder a aristocracia. A partir desse momento, a relação entre os homens não está mais pautada na desigualdade entre senhor e escravo, mas nesse momento é proclamada a igualdade natural, inata ente os homens.

As ideias que aqui se apresentam têm a compreensão da realidade da educação e da exclusão da cidadania como referência. É certo que a educação é o processo pelo qual a humanidade transmite a sua herança cultural. De fato, o processo educativo forma personalidades a partir da complexidade de pluralidade em sujeitos constituídos de interesses, apetites, desejos e de vontades. No entanto, a educação, diante da complexidade dos sistemas políticos e econômicos, é desafiada a conquistar o que representa ser o resgate da cidadania; coisa que, a nosso ver, de difícil sucesso de ser alcançado em qualquer modelo de prática educacional.

O presente trabalho trata da Educação brasileira sob a ótica dos Organismos Internacionais (OIs). Tem como objeto de estudo as recomendações e diretrizes dos Organismos internacionais para as políticas educacionais, notadamente a educação pública para os países em desenvolvimento, de modo mais específico nas recentes reformas educacionais no Brasil, sobretudo nos anos de 1990.

A ideia do presente projeto surgiu a partir de leituras de artigos e livros que tratam dos processos de reformas da educação no Brasil, cujos autores, em sua maioria, apresentam as formas pelas quais as recomendações das agências internacionais têm sido acatadas, consentidas e subordinadas pela recente política educacional brasileira.

A partir desta observação, surgiu o interesse de analisar como foram elaborados os discursos, muitas vezes sutis, de como tornar os novos paradigmas assimiláveis na nova ordem para a educação do país.

A escolha desta temática foi feita por motivos relevantes. O primeiro deles é refletir sobre as diversas formas e modelos implantados na escola pública brasileira, ou melhor, sobre

quais modelos as definições das políticas públicas estão pautadas, assim como os objetivos a serem atingidos por um programa de educação para todos em uma sociedade estratificada.

O segundo motivo é refletir sobre o processo educacional que vivemos na atualidade. No plano mais específico, fundamenta-se na relevância da educação básica em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Conselho Nacional de Educação, ao Plano Nacional de Educação, ao ensino fundamental e aos Parâmetros Curriculares Nacionais e a reforma do ensino médio/técnico e os consequentes reflexos.

O problema de pesquisa se refere à relação existente entre as orientações dos Organismos Internacionais e os processos de reformas implementados no Brasil; sobretudo nos anos de 1990, apresentando as seguintes questões norteadoras: como as recomendações dos organismos internacionais foram acatadas e consentidas pelas recentes reformas educacionais ocorridas no Brasil?

Nesse sentido, as questões que se colocam são as seguintes: primeiro, como os Organismos Internacionais têm formulado as políticas para o setor público, notadamente a educação pública para os países em desenvolvimento? Segundo, por que os Organismos Internacionais atribuem prioridade à educação como estratégia política para erradicação da pobreza? Terceiro, como os fomentadores das reformas, especialmente as reformas dos anos de 1990, articularam o consenso de forma ativa e subordinada a essas instituições às recentes reformas educacionais no Brasil?

A investigação partiu da hipótese de que os Organismos Internacionais interferem e orientam as políticas educacionais e suas decorrentes reformas na educação brasileira - o que se manifesta por meio de orientações político-pedagógicas que impõem por meio de responsabilidades e novas regulações para a condução e realização de tais políticas.

Assim, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar e refletir como as recomendações dos Organismos Internacionais foram acatadas e consentidas pelas recentes reformas educacionais ocorridas no Brasil. De modo mais específico buscou-se: Analisar de que maneira as Organismos Internacionais têm desenvolvido as políticas neoliberais de redefinição da coisa pública, notadamente no que se refere à educação pública. Identificar as causas pelas quais os Organismos Internacionais atribuem prioridade à educação como estratégia política para erradicação da pobreza. Apontar como os defensores e fomentadores das reformas, especialmente as reformas dos anos de 1990, articularam o consenso de forma ativa e subordinada a essas instituições às recentes reformas educacionais no Brasil.

Esta pesquisa se insere no seio de uma pesquisa de aprofundamento de perspectiva filosófica no campo da política da educação brasileira. Assim como também se propõe ser fundamentalmente qualitativa e bibliográfica, cujas reflexões buscam elucidar as questões-problemas.

O percurso metodológico se deu por meio da pesquisa fundamentalmente qualitativa e bibliográfica. A metodologia empregada tem estreita relação com um método epistemológico¹ específico: uma reflexão na perspectiva do materialismo histórico e dialético, e da maiêutica².

Partiremos nesta pesquisa, priorizando as fontes teóricas de pensadores que não declinaram de um pensamento utópico e, portanto, do esforço de produção de um pensamento crítico e que se interessam pelo debate sobre as questões que envolvem as políticas de educação brasileira.

O presente estudo está subsidiado pelos referenciais teóricos Arroyo (2001), Frigotto (2003), Romanelli (1986), Shiroma (2004), entre outros, com os quais têm sido analisadas as influências e as ações desses de organismos internacionais no projeto educacional brasileiro. Tais diretrizes, muitas vezes revestidas de boas intenções, mas que na realidade se revelam instrumentos de exclusão educacional e, portanto, social.

A temática sobre as políticas de educação brasileira é bastante abrangente. Enfocarei, nessa pesquisa, o estudo sobre o que os mais diversos pensadores comentaram sobre as políticas da educação no Brasil. A partir do conhecimento das diversas abordagens desse universo, apontaremos o que produziram e quais as suas justificativas nesse tortuoso caminho até os dias atuais.

Mergulhando na temática sobre as políticas de educação brasileira, não vamos discutir as implicações do conjunto dessas reformas. Nosso olhar é delimitado: vamos, especialmente, acompanhar os discursos de Organismos Internacionais e os discursos do governamental brasileiro nos anos de 1990, os quais apontam para a necessidade da importância estratégica da escola para a “nova ordem” do sistema produtivo nacional e mundial.

A exposição do presente trabalho está disposta da seguinte forma: estrutura-se com este capítulo introdutório, seguido dos capítulos teóricos. Neles, damos a conhecer uma pequena reconstituição da história das políticas educacionais e das reformas que delas decorreram, a partir dos anos de 1930. Nada pormenorizado, pois não é a intenção desse texto.

¹ Conjunto de conhecimentos que têm por objeto o conhecimento científico, visando a explicar os seus condicionamentos - históricos, ou sociais -, sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos, e avaliar os seus resultados e aplicações.

² Processo dialético e pedagógico socrático, em que se multiplicam as perguntas a fim de obter, por indução dos casos particulares e concretos, um conceito geral do objeto em questão.

O importante aqui é destacar um possível consenso entre educadores sobre um Plano Nacional de Educação, em meados dos anos de 1970, que tomou forma nos anos de 1980. Também expomos de forma bastante sucinta as diretrizes e recomendações elaboradas e veiculadas em documentos dos Organismos Internacionais (IOs), a saber, CEPAL, UNESCO e o Banco Mundial para a definição de políticas educacionais e suas decorrentes reformas educacionais nos países da América Latina, sobretudo o Brasil. Por fim, destacamos a presença de alguns intelectuais que tiveram uma participação mais expressiva, atuando organicamente no processo de produção e difusão de um discurso justificador da reforma dos anos de 1990. A seguir, tratamos da criação da vinculação entre educação e cidadania, educação como trunfo para salvaguarda da cidadania. Por fim, analisamos o projeto de educação de FHC para a sociedade brasileira e seus desdobramentos.

Por fim, reitero a relevância desta pesquisa, em especial no que diz respeito a algumas questões que abordaremos nesse trabalho e tentaremos, de forma articulada, apresentar subsídios para uma reflexão mais aprofundada do que realmente venha a ser o conceito de educação para uma nova ordem do sistema produtivo, temática a ser explorada, que abre caminhos para uma série de debates no âmbito do saber das políticas educacionais, o que reforça a relevância de uma produção textual neste sentido.

2 REFORMAS DO ENSINO: EM BUSCA DA MODERNIZAÇÃO

2.1 Antecedentes históricos

É sabido que o “descobrimento” do Brasil ocorreu no período de grandes navegações, quando Portugal, por um lado, tentado fugir do monopólio que o império otomano mantinha sobre as rotas orientais de abastecimento, procurava caminhos alternativos, explorando a costa ocidental da África. Segundo Furtado (1985, p.5): “o restabelecimento dessas linhas, contornando o obstáculo otomano, constitui sem dúvida alguma a maior realização dos europeus, notadamente os portugueses, na segunda metade do século XV.”

Em Portugal, como na maior parte da Europa, era vigente o princípio da desigualdade: dividida em três estratos sociais – a nobreza, o clero e o povo – de forma semelhante à medieval, estabelecia privilégios e direitos de acordo com a posição social de seus membros.

Por outro lado, mas nessa mesma linha de pensamento, vejamos o que diz Cunha:

O ‘descobrimento’ do Brasil deu-se no bojo de um amplo processo de expansão econômica e política de certos estados europeus, principalmente a Espanha, Portugal, a França, a União das Províncias dos Países Baixos e a Inglaterra, buscando fora de suas fronteiras mecanismos de superação das limitações das relações sociais feudais. Essas relações [...] maninham os privilégios da nobreza, impedindo a livre produção. (1986, p. 19).

Até 1530 a América não tinha sido prioridade para a Coroa de Portugal. A economia baseava-se na extração de pau brasil. Em 1534 a Coroa portuguesa resolveu lançar mão de um sistema de colonização já desenvolvido nas ilhas dos açores da Madeira, denominado capitânicas hereditárias.³

O sistema de capitânicas não garantia aos portugueses o domínio das novas terras. Conflitos com os nativos e o desinteresse dos donatários na administração de suas capitânicas, provocaram o fracasso da empreitada colonizadora.

Com o intuito de resolver os insucessos do sistema de colonização adotado, a Coroa decidiu constituir, em 1548, o governo geral, na tentativa de centralizar as políticas de exploração, criando um regimento, que pode ser considerado nossa primeira constituição.

³ Para uma ampla visão sobre esse tema, Cf. Novais (1999).

No tocante à educação, o Regimento do Governador e Capitão General Tomé de Souza, dado em Almeirim, Portugal, a 17 de dezembro de 1548, "Constituição prévia" do Estado do Brasil, destaca em uma de suas passagens a seguinte diretriz:

Porque parece que será grande inconveniente os gentios que se tomaram cristãos morarem na povoação dos outros e andarem misturados com eles e que será muito serviço de Deus e meu apartarem-nos de sua conversação vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem cristãos morem juntos perto das povoações das ditas capitâneas para que conversem com os cristãos e não com **os gentios e possam ser doutrinados e ensinados nas coisas da nossa Santa Fé** e aos meninos porque neles imprimirão melhor a doutrina trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios e aos capitães das outras capitâneas direis de minha parte que lhes agradecerei muito ter cada um cuidado de assim o fazer em sua capitania e os meninos estarão na povoação dos portugueses e em seu ensino folgaria de se ter a maneira que os disse (1548, p. 46, grifo nosso).⁴

Mattos (1958, p.31, apud RIBEIRO, 1992, p.19-20) destaca a importância deste item do regimento, dizendo que:

Dele dependeria [...] o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas.

Percebe-se, segundo Ribeiro (1986, p.20), “por estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil-Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses.”

Assim, a História da Educação no Brasil teve seu início no período do Brasil colônia, unida umbilicalmente à Companhia de Jesus, que chegou ao Brasil em março de 1549, junto com o governador-geral Tomé de Sousa. Comandado pelo Padre Manoel de Nóbrega, ali foi edificada a 1ª escola elementar brasileira, em Salvador, Bahia, com o objetivo de propagar a fé católica seguindo os moldes europeus de ensino.

A fase inicial é extensa, mas em relação à economia possui características muito parecidas, ele vai de 1500 a 1930, do Brasil colônia à república, e pode ser considerado como período “agroexportador” dependente; baseado na monocultura, ora do açúcar, ora do ouro e café, ciclo que findou em meados dos anos de 1930.

⁴ Regimento do Governador e Capitão General Tomé de Souza dado em Almeirim, Portugal, a 17 de dezembro de 1548, "Constituição prévia" do Estado do Brasil. Fundação Gregório de Mattos, Salvador, 2000. Uma reconstituição do texto do mesmo documento, adaptado da publicação realizada pela Fundação Gregório de Mattos.

Para efeito de melhor compreensão do tema que exporemos a seguir, vamos dividi-lo em cinco períodos.⁵ No primeiro, período Jesuítico de escolarização,

os jesuítas destinavam a dar cultura geral básica, sem nenhuma preocupação em habilitar para o trabalho, pois as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista da administração, quer do ponto de vista de mão de obra. (ROMANELLI, 1986, p. 34).

Além dos estudos iniciais, os jesuítas também mantinham cursos secundários de Letras, para as classes mais abastadas; e Filosofia, equivalentes ao nível superior, dedicados à formação de sacerdotes. Esta característica sobreviveu até a expulsão dos jesuítas no século XVIII.

No segundo, período Pombalino de escolarização, em Portugal já ressoavam as ideias dos enciclopedistas, declaradamente anticlericais, cuja linha de pensamento o Marquês de Pombal estava ligado e cuja ascensão fez irromper a expulsão dos jesuítas e eliminou as escolas jesuíticas do Brasil colônia, resultando dificuldades para o sistema de ensino. Com a expulsão, desmantelou-se toda estrutura de ensino: a pouca “uniformidade da ação pedagógica, a transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas.” (Ibidem, p. 36). Ainda mais, leigos começaram a ser introduzidos no ensino e ensinando de forma totalmente desarticulada.

Já no período Joanino de escolarização, em 1808, com a presença de D. João no Brasil, houve uma nova reorientação educacional do Brasil. A principal delas foi a criação de cursos superiores. No campo educacional, foram criados cursos, por ser preciso o preparo de pessoal mais diversificado, como ocorreu no contexto militar: “é em razão da defesa militar que se cria a Academia Real da Marinha, no ano de 1910[...]. No ano de 1911, organiza-se o curso de medicina, que visa atender à formação de médicos para a marinha.” (RIBEIRO, 1992, p.41).

No período Imperial, em 1822, D. Pedro I proclamou a Independência do Brasil. Estabelecida a autonomia, fazia-se necessário uma Constituição e, em 1824, foi outorgada a 1ª Constituição brasileira, que, em seu artigo 179, se refere à educação nos seguintes termos:

A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte, inciso XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824).

⁵ Para a periodização em tela, foi de fundamental importância o livro de Otaíza Romaneli, (Vozes, 1986), História da educação no Brasil, e História da educação brasileira: organização escolar, de Maria Luísa S. Riberio, (Cortez: autores associados, 1992), ambos tomados como base para as paráfrases.

O ato adicional de 1934 conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. (ROMANELLI, 1986, p.39-40).

Como vimos, a autonomia e o direito a educação é garantido, mas não há nenhuma referência a um possível sistema nacional de educação no Brasil.

Por fim, o período de escolarização da primeira República, a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, criou o dualismo educacional. Isso pode ser observado no seu artigo 35: “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: itens 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.” (BRASIL, 1891). Foi nesse contexto que a 1ª República tentou implementar várias reformas, a nosso ver, sem êxito. Na primeira delas, a de Benjamim Constant, cujo maior mérito foi dar maior organicidade a todo o sistema, mas não chegou a ser posta em prática. Com a reforma Rivadávia Correa de 1911, que suprimiu o caráter oficial do ensino, causou um desastre na educação do Brasil. A reforma de João Luiz Alves que introduziu a disciplina de Moral e Cívica, para combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes. No dizer de Romanelli, (1986, p. 43):

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado de desordenados comandos políticos, o que estava muito longe de poder se comparar a uma política nacional de educação.

Até aqui, e a partir do que foi exposto, chegamos à conclusão de que a educação brasileira, desde a sua gênese, sempre foi marcada por atropelos e rupturas. Isso implica, naturalmente, em outra conclusão: a evolução do sistema educacional no Brasil esteve sempre atrelada ao sistema econômico. Uma vez que a economia não fazia exigências na demanda econômica por recursos humanos, não havia a evolução do sistema de ensino.

2.2 Reformas do ensino: anos de 1930, 1940, 1960 e 1970

Reformas do ensino nos anos de 1930

Luiz Pereira, (1970, p.126, apud RIBEIRO, 1992, p.91): “se refere ao período da ‘Revolução de 30’ como sendo o do ‘grande despertar’ da sociedade brasileira”.

Romanelli, por sua vez, ao tratar do mesmo tema vai afirmar que:

Na verdade, o que se convencionou chamar de Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica, [...] cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. (1986, p.47).

O debate político que se travava nesse período era o da construção de um estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista, cujo ideário continha as soluções para os problemas sociais e econômicos do país: após a Revolução de 1930, o Governo Provisório instalado instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com o objetivo de criar um ensino mais adequado à modernização que se desejava para o país, em comunhão com os objetivos da nacionalidade a ser construída.

Para tanto, o Governo Provisório editou uma série de decretos, conhecidos como as reformas de Francisco de Campos. A saber:

1. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.
3. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso, como matéria facultativa nas escolas públicas do país.
6. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.
7. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. (SHIROMA, 2004, p. 27).

Segundo Romanelli, temos que resaltar o caráter inovador das reformas Francisco de Campos, pois a “estrutura do ensino até então, o qual, de modo geral, nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. [...], sem articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação.” (ROMANELLI, 1986, p. 47).

Sobre o mesmo assunto, Shiroma destaca que:

Vale lembrar a rigidez da tutela sobre o ensino nacional a que se propuseram as Reformas Francisco de Campos o que pode ser exemplificado pelo Decreto 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Possui trezentos e vinte e oito artigos que tudo regulamentava: a escolha do reitor, dos diretores, dos membros do conselho técnico-consultivo e suas atribuições; a definição do programa, ano a ano, de todas as disciplinas ministradas em cada uma das faculdades; as regras de escolaridade; os critérios de nomeação dos professores e os seus salários e assim por diante. Parecia ao governo que, uma vez equacionados no âmbito da legislação, os problemas educacionais encontrariam solução real, como decorrência natural da lei bem formulada. (SHIROMA, 2004, p.19).

Entre os pensadores educadores, notadamente entre os que participavam das discussões sobre educação no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE), o debate se dava em torno de distintos projetos de educação para o Brasil. Por um lado, a Igreja Católica buscava uma “re Cristianização” do país, prerrogativa que havia perdido com a Constituição de 1891. Aquela carta Constitucional tinha acolhido os princípios básicos do liberalismo: a separação entre o Estado e Igreja e a Laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Segundo Shiroma (2004, p.20), “a Igreja católica entendia que a educação moral do povo brasileiro deveria ser de sua exclusiva competência. Colaborando para a pureza e os costumes, estaria formando homens úteis e conscientes.”

Ainda segundo Shiroma (2004 p. 20), “projeto conservador e tradicionalista se desdobrou nos anos de 1930, e de tanto pressionar o Governo Provisório, obteve, em 1931, a inclusão do ensino religioso nas escolas, mesmo que de forma facultativa.” O projeto proposto pela Igreja, no entanto, se defrontava com forte resistência por parte de intelectuais, políticos e educadores que atribuíam à educação um papel importante na constituição da nacionalidade, tendo em vista as novas relações que se gestavam no país. Buscavam uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a realização das máximas organizacionais exigidas pelo trabalho industrial. Um modelo de pedagogia a serviço das exigências do mercado de trabalho.

Esse último projeto parecia estar mais sintonizado com as expectativas do governo na época.

Entre os dois projetos em disputa, o da igreja católica e o dos defensores de uma educação nova, não existiam, entre eles, diferenças em questões fundamentais. Cada qual ao seu modo se adequava às normas e às relações sociais vigentes. Lutavam, no interior do governo, pelos seus interesses, isto é, lutavam pela hegemonia de suas propostas em nível de governo. Percebendo essa fragilidade, caberia tão somente a Getúlio Vargas e Francisco

Campos conciliar as reivindicações divergentes e, muitas vezes, servindo-se delas para manipulação em proveito próprio.

O ensino religioso poderia ser considerado uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polêmicas que suscitou e as lutas ideológicas em que se envolveu. Essas lutas tiveram seu ponto culminante no início da década de 1930, quando foi retomada a questão, que tinha como causa principal os princípios abraçados pelo movimento renovador da educação: permanência da laicidade do ensino. Este aspecto constitui-se em um dos principais pontos de discórdia entre os educadores que participavam das Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela ABE.

Quando se reuniu, em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, à qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação, as diferenças em torno do ensino laico se tornaram evidentes e insolúveis, e tornou impossível o objetivo do encontro. Foi então que os líderes do movimento renovador decidiram dar contornos precisos aos seus princípios e proposições para a educação e torná-los públicos. Aparece, então, o *Manifesto Pioneiro da Educação Nova*, editado em 1932. Nas palavras de Romanelli (1986, p. 144), “ele representou o auge da luta ideológica porque, se de um lado definiu e precisou a ideologia dos reformadores, de outro, acabou aprofundando os debates e a polêmica dos anos seguintes.”

Esse documento, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de 26 educadores, dirigido ao Povo e ao Governo, traz no seu bojo a marca do seu tempo: a diversidade ideológica dos participantes do grupo que o formulou.

Romanelli (1986, p. 145) esclarece que:

O Manifesto exibe suas inconsistências. Assim, por exemplo, enquanto apresenta uma concepção avançada da educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais. Ao colocar estes como decorrência da falta de uma ‘filosofia de vida’ por parte dos professores, o manifesto demonstra que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros, estava ainda muito próxima da concepção liberal e idealista românticos do século XIX.

Por outro lado, Shiroma (2004, p. 23) destaca que “o Manifesto apresenta ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos.”

Aqui podemos observar, claramente, a expectativa, o otimismo e a confiança na educação para solucionar os problemas do Brasil de então.

Em vista da relação conflitante entre os pensadores de orientação tradicional e os de orientação para uma reforma, e, sobretudo, sem nenhuma definição no quadro hegemônico tanto para um lado, como para o outro lado, evidencia-se, aqui, que a evolução do sistema educacional brasileiro vai refletir as tentativas de acomodação e compromisso dos interesses divergentes entre os dois projetos em disputa.

Tudo indica que as constituições e a legislação do ensino representam, a partir daí, uma tentativa constante de acomodação dessas duas alas de pensamento: os reformadores, por um lado, viu garantida a aprovação do ensino primário gratuito e universal, o Plano Nacional de Educação e a garantia dos recursos para o sistema educativo. O grupo de orientação católica, por outro lado, viu suas reivindicações atendidas em relação ao ensino religioso e a isenção de impostos, entre outras.

A Constituição de 1934, promulgada em julho, no seu Capítulo II – Da educação e da Cultura - compreende, em quase sua totalidade, uma vitória do movimento renovador. No entanto, uma vitória de pouca duração. Meses depois, o Brasil viverá a experiência de uma repressão generalizada e sucessivos estados de sítio no país.

No ano de 1937, três anos depois, instala-se no Brasil o que ficou conhecido como Estado Novo, promulgando uma nova Constituição. A nova Constituição dedicou bem menos preocupação com a educação do que a Constituição que a antecedeu, vejamos: na Constituição de 1934, a redação está assim enunciada: “Artigo 150, [...]. Parágrafo único. O plano Educacional [...] obedecerá às seguintes normas: ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos.” (BRASIL, 1934). Aqui não se faz menção ao trabalho profissionalizante.

Na Constituição de 1937, a redação está assim redigida:

Artigo 129, [...]

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Assim se referiu Romanelli à Constituição de 1937:

Constituição de 1937 não teve a amplitude da outra, quanto à educação, antes tratou-a muito restritivamente. Continuou, todavia, declarando a necessidade de a União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes” dessa educação (art.130). Foi mais enfática na questão do ensino profissional, embora se referisse a ele como ‘um ensino destinado às classes menos favorecidas’, o que denunciava bem a ideologia do Governo, em sua política educacional, favorável e um sistema educacional de discriminação social. (ROMANELLI, 1986, p.152).

Shiroma (2004, p.26) quando se refere à Constituição de 1937, destaca:

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro lado, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira.

Nesse período, sem dúvida, pela primeira vez na história é dada a devida preocupação e a necessária importância à educação na evolução do sistema do ensino no Brasil. No entanto, a educação para a cidadania é ainda marcada pelo sentimento de aceitação da obrigação moral, ou seja, educar para a cidadania se reduz a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo em subordinação a ordem do Estado, mas sem direito à cidadania plena, por um lado, pois oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, o Estado estava instituindo oficialmente a discriminação social, por meio da escola. E, mais ainda, ao Estado se impõe a responsabilidade na definição da orientação e do sentido do tipo de educação feito para a demanda e lógica do mercado.

Reformas do ensino nos anos de 1940

Com o estabelecimento do Estado Novo, o debate educacional mingou, reduzida circulação de ideias. Foi quando em 1942, Gustavo Capanema, então ministro da educação e da Saúde pública editou uma série de Diretrizes para uma reforma da educação, conhecida como Leis Orgânicas do Ensino. São elas:

1. Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
2. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial;
3. Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica da Ensino Secundário;
4. Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial. (SHIROMA, 2004, p. 26-27).

Em 1946, após a queda de Vargas, Raul Leitão da Cunha, respondendo pelo Ministério da Educação, baixou os seguintes decretos lei:

1. Decretos-leis 8.529 e 8530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente;
2. Decretos-leis 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, cria o serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);
3. Decreto-lei, de 20 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (Ibidem, p 27).

Todas essas leis visam complementar as diretrizes iniciadas em 1930. Contempla o ensino das áreas técnico-profissionais. Assim como também o ensino primário e normal. No entanto, não assegura a unidade em diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis da educação. Permanece aqui o sistema dual de ensino. Sobre esta questão, Romanelli evidencia que:

o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos das classes médias e altas, enquanto o sistema paralelo de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. (ROMANELLI, 1986, p.169).

Com a queda do Estado Novo, em 1945, e a adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático, a carta garantia os direitos individuais inalienáveis. Foi nesta carta que o Ministro da Educação Clemente Mariano, em 1948, enviou uma mensagem presidencial ao Congresso Nacional propondo uma reforma educacional geral. Culminando, como veremos, treze anos depois, com a promulgação da Lei 4.024, de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, com forte teor conservador.

Esse período é caracterizado por conquistas que asseguravam os direitos e garantias individuais inalienáveis, imbuídos e inspirados no espírito ideológico liberal-democrático em comunhão com as expectativas dos novos tempos. O estado é chamado para assegurar essas garantias, direito e liberdade a todos, se dirigindo em sentido oposto à orientação liberal dos tempos passados, dos séculos anteriores. Assim como, tomando distância do liberalismo-aristocrático das elites do antigo regime.

Reformas do ensino nos anos de 1960 e 1970

Os debates em torno da educação brasileira que ocorreram desde os anos 1950 foram interrompidos quando se instalou no Brasil, por meio do golpe militar, a ditadura militar, regime político caracterizado pela censura, tortura e o completo estado de exceção.

Um fato que marcou esse período foi a promulgação da Lei 4.024, de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, com forte teor conservador. Fato que, como já tínhamos observado, iniciou-se em 1948, treze anos antes, incitando fortes resistências por parte da velha geração de 1930, tendo como centro de irradiação a Universidade de São Paulo (USP) e pensadores como Florestan Fernandes, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, entre outros. Grupo que divulgou, em 1959, um *Novo Manifesto*, endereçado ao povo e ao Governo, assinado por 189 intelectuais, educadores, redigido também por Fernando de Azevedo, em defesa intransigente da escola pública.

A reforma do ensino nos anos de 1960 e 1970 está, como não poderia deixar de ser, vinculada aos termos do novo regime, e fortemente balizadas por recomendações de agências internacionais⁶. A educação para a formação de “capital humano”, em vista dos interesses econômicos vigentes, em outras palavras, educação para o mercado de trabalho.

Para tanto, foram editados uma série de leis e decretos, como se observa abaixo:

1. Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário-educação, regulamentado do Decreto 55.551, de 12 de janeiro de 1965;
2. Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil;
3. Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE;
4. Decreto 53, de 18 de novembro de 1966, 252, de 28 de fevereiro de 1967, que reestruturaram as universidades federais e modificaram a representação estudantil;
5. Decreto-lei 228, de 28 de fevereiro de 1967, que permitiu que reitores e diretores enquadrassem o movimento estudantil na legislação pertinente;
6. Lei 5.540, de 328 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior;
7. Decreto-lei 477, de fevereiro de 1969, e suas portarias 149-A 3 3524; que se aplicavam a todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades;
8. Lei 5.370, de 15 de dezembro de 1967, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), regulamentado em setembro de 1970;
9. Lei 5.932, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus;
10. Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou dispositivos da Lei 5.692, referentes à profissionalização. (SHIROMA, 2004, p. 35).

⁶ Refiro-me à série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

Neste contexto, devemos aqui destacar a lei 5.692/71, que entre tantos pontos importantes, possui dois objetivos imprescindíveis: primeiro, ampliar o ensino fundamental para garantir a qualificação das classes trabalhadoras; segundo, criar condições para a formação de mão-de-obra qualificada.

Assim prescrevia lei em seu Artigo 1º: “Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, lei nº 5.6952, de 11 de agosto de 1971.) Shiroma (2004, p. 41) destaca que essa lei “pretendia aliar a função formativa à função profissionalizante.”

Com o início do fim do milagre econômico, em meados dos anos de 1970, o discurso do regime militar, no sentido da segurança nacional, volta-se para o discurso que enfatiza a integração social. Os programas educacionais, nesse período, são dirigidos para as áreas mais pobres do país, o Nordeste, a zona rural e as periferias das cidades. Projetos como o Programa de Ação Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes de Meio Urbano (PRODASEC), e do Meio Rural (PRONASEC), entre tantos outros, tinham o objetivo de atenuar, em curto prazo, as desigualdades decorrentes do modelo econômico. Política educacional que se comprometeu a um possível projeto global de educação.

Encerrando o regime militar no ano de 1985, a estrutura educacional no Brasil era desesperadora. Para ilustrar essa situação, basta o seguinte dado: 30% das crianças em idade escolar estavam fora da escola. Nesse período, manteve-se o modelo educacional adotado pelo regime militar. Uma decorrência direta dessa política foi o alargamento da dualização que separa as redes municipais e estaduais, e o conseqüente empobrecimento sistemático das escolas administradas pelos municípios.

2.3 A gênese do consenso

Desde a década de 1970, por meio de associações da área de educação, tais como a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Confederação Nacional dos Profissionais de Ensino (CNTE), entre outras, são editadas propostas para a educação que eram veiculadas reivindicando a constituição de um sistema nacional orgânico de educação, balizado nas propostas que recorriam aos pensadores educadores da década de 1930.

Os princípios dessas propostas podem ser assim descritos: melhoramento da qualidade da educação, com destaque para a alteração nos conteúdos e concepções curriculares; a valorização e qualificação dos profissionais; democratização da gestão, quesito que passa necessariamente pela transparência das ações e a descentralização administrativa e pedagógica; financiamento da educação, exclusividade da verba pública para a escola pública; por fim, referia-se aos níveis de ensino - creche e pré-escola estavam incluídas na ampliação da escolaridade. Essas diretrizes podem ser consideradas o ideário do consenso que se gestara ao longo dos anos, a partir do pensamento dos reformadores dos anos de 1930.

No ano de 1986, vivia-se a expectativa da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, que atraia a atenção de todos por toda parte. Apesar de uma composição de caráter conservadora no congresso nacional, nos moldes herdados do antigo regime, houve alguns avanços no campo educacional, ao final da chamada constituição cidadã, no ano de 1988. Nas palavras de Saviani, (1996, apud Shiroma, 2004, p. 50), a “constituição cidadã forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira”, fiel aos direcionamentos indicados pelo consenso dos anos de 1970.

Logo após a promulgação da Constituição de 1988, em dezembro do mesmo ano, o Deputado Octavio Elísio (PMDB) apresentou na Câmara Federal o projeto de lei, fixando as diretrizes de base da educação. O texto recebeu várias emendas nos anos seguintes, em maio de 1992, no Governo Collor. Simultaneamente, já no ano de 1993, o Senador Darcy Ribeiro (PDT) apresenta projeto próprio no senado, submetendo-se a acordos com o então Presidente Fernando Henrique Cardoso: foi sancionado sem qualquer veto, resultando em um projeto que não correspondia às aspirações de décadas.

A LDBEN, nº 9.394, de dezembro de 1996, lei apresentada como moderna, foi largamente elogiada por seus defensores, realçando a sua flexibilidade, seu minimalismo compatível com o estado mínimo e sua adequação às exigências do mundo moderno.

Saviani se pergunta:

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção de neoliberal? [...], a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 2006, p.200).

O consenso que foi construído nos anos de 1970 e que floresceu nos anos de 1980 serviu de base para o consenso dos anos de 1990, mas com um vezo que reconhece a

importância da educação com a redução de investimentos e apelo à iniciativa privada. A melhoria da educação foi transformada em adequação ao mercado.

3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS: diretrizes para a educação

Em meados dos anos de 1980 e 1990, o mundo foi sacudido por transformações na economia mundial: o mundo capitalista avançado caiu numa profunda crise de recessão econômica, iniciadas, em 1973, como o fim do modelo econômico do pós-guerra. A partir daí, o pensamento neoliberal⁷ começou a ocupar terreno. Por meio de uma articulação internacional liderada pelos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América, ancorados no pensamento de Hayek e Friedman⁸, atacaram o estado de bem-estar⁹.

Margaret Thatcher, eleita em 1979, demoliu o conjunto de valores que prevaleciam na Inglaterra desde o pós-guerra, quanto às políticas sociais do bem-estar, com ênfase na educação, programas de saúde e liberdade de organização dos trabalhadores. Através de violentas privatizações, os conservadores efetivaram a desregulamentação do mercado e o “Estado mínimo” - pontos indispensáveis do ideário neoliberal que provocaram prejuízos às conquistas básicas da cidadania, às liberdades políticas, à igualdade social e aos níveis educacionais e culturais.

Anderson Perry se pergunta: o que fizeram, na prática, o governo Margaret Thatcher neste período?

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. (ANDERSON, 1995, p. 12)

Enquanto isso, no Brasil, Fernando Collor de Melo, eleito em 1990, “fez irromper mudanças que tentaram redefinir a inserção do país na economia mundial. [...] Disseminou-se a ideia de que para sobreviver à concorrência do mercado [...] seria preciso dominar os códigos da modernidade.” (SHIROMA, 2004, p.56).

⁷ Para um aprofundamento dessa questão, Cf. Anderson (1995).

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

No Brasil, que não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, então se atribuiu à educação:

o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. [...] A implementação desse ideário teve início com o governo Itamar Franco (1992-1994) com a elaboração de Plano Decenal, mas foi no governo de FHC (1995-2002) que a reforma anunciada ganhou concretude. (Ibidem, p.56).

Não obstante, vale lembrar que desde os anos de 1980, segundo Frigotto, do ponto de vista da educação:

Ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. **Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais, cujas mensagens expressam os interesses do capital monopolista** que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO, 2003, p. 97, grifo nosso).

A mensagem das agências internacionais, nos anos de 1990, expressou-se em programas afinados aos interesses do capital monopolista. Estes programas acabaram por triunfar nos países latino-americanos através da política educacional adotada em maior ou menor proporção pelos seus governos ao longo de toda a década. Assim sendo, os documentos produzidos pelos Organismos Internacionais contribuíram para a constituição de uma “agenda” política no âmbito da educação que vigorou nos últimos vinte anos.

Estas propostas podem ser analisadas em um conjunto de documentos produzidos pelos Organismos Internacionais. Dentre estas iniciativas, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990; os documentos da CEPAL, Transformación productiva com equidad de 1990; Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad juntamente com a UNESCO e o Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela UNESCO; as resoluções da Conferência Internacional de Educação para Todos patrocinada pelo Banco Mundial que também produziu o documento Prioridades y estrategias para la educación, e o Banco Mundial.

3.1 O encontro de Jomtien

O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (WCEFA) realizada em março de 1990 – Ano Internacional da Alfabetização -, em Jomtien na

Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial, tendo como eixo principal a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Assim está estabelecido de seu Artigo 1:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (WCEFA, 1990, p. 3).

Evento que além de contar com a participação de 155 governos, que subscreveram a declaração e comprometeram-se em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, foi considerado, de acordo com Shiroma:

Marco a partir do qual os nove países com o maior índice de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram levados a desencadear ações para impulsionar políticas educacionais articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional de “Educação para Todos” (Education For All, EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (SHIROMA, 2004, p. 57).

A Declaração de Jomtien, Conferência Mundial de Educação para Todos, inicia com dados da realidade educacional daquele contexto que apontava para o seguinte quadro:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetas, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (WCEFA, 1990, p.1).

Após a constatação deste cenário o documento segue apontando que graças às “novas forças” que emergiam no mundo - clima de esperança e possibilidades às vésperas do novo século, progresso rumo à dimensão pacífica e de maior cooperação entre as nações, a

afirmação dos direitos das mulheres, novas realizações científicas e culturais, sobretudo, o aumento do volume de informações – “combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável” (WCEFA, 1990, p.3).

Torres (2009, apud Shiroma, 2004, p. 57) afirma que Jomtien:

não pode ser entendido como um reconhecimento oficial do fracasso dos compromissos internacionais anteriores, mas sim como um projeto que manifestou a intenção de assegurar a educação básica para a população mundial, além de renovar sua visão e alcance. **Seu mérito, no entanto, foi de repor a educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica,** ademais de estabelecer metas e compromissos para o ano de 2000. (Grifo nosso).

Como foi apontado, esse projeto propagava a ideia de que a educação deveria realizar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos. As NEBAs, por sua vez:

Compreende tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos para enfrentar as dificuldades em sete situações distintas, quais sejam: 1) sobreviver; 2) desenvolver plenamente suas potencialidades; 3) viver e trabalhar com dignidade; 4) participar plenamente do desenvolvimento; 5) melhorar a qualidade de vida; 6) tomar decisões fundamentadas e 7) continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (WCEFA, 1990, art. 1, item 1, p. 3).

Considerando o que foi posto, as estratégias acordadas para a realização da educação para todos ficaram definidas e resumidas assim:

1) satisfazer as necessidade básicas de aprendizagem de todos; 2) dar prioridade às meninas e mulheres; 3) dar atenção especial aos grupos desamparados; 4) concentrar a atenção mais na aprendizagem; 5) valorizar o ambiente para a aprendizagem; 6) fortalecer o consenso e 7) ampliar o alcance e os meios da educação básica. (Ibidem,1990, art. 1 a 7, p. 3-6).

Tendo como horizonte essas estratégias, resultaram metas a serem executadas durante o decênio, são elas:

I. Expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, incluindo intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desamparadas e excluídas;

II. Acesso universal à educação primária (ou a qualquer nível mais elevado considerado “básico”) e conclusão da mesma até o ano 2000;

III. Melhoria dos resultados da aprendizagem de modo que uma porcentagem convencionada de uma amostragem de determinada idade (por exemplo, 80% dos maiores de 14 anos) alcance ou ultrapasse um certo nível de ganhos de aprendizagem considerados necessários;

IV. Redução da taxa de analfabetismo dos adultos, no ano 2000, para metade do nível de 1990. O grupo de idade adequado deve ser determinado em cada país e deve-se insistir na alfabetização feminina para modificar a frequente desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;

V. Ampliação dos serviços de educação básica e de capacitação a outras competências essenciais necessárias para jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;

VI. Aumento da aquisição por parte dos indivíduos e das famílias de conhecimentos, capacidades e valores necessários para viverem melhor e conseguirem um desenvolvimento racional e sustentável por intermédio de todos os canais de educação – incluindo os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas e a ação social – avaliando-se a eficácia dessas intervenções em função da modificação da conduta. (WCWFA, 1990, p. 10).

A conferência, segundo Shiroma (2004, p.60), “também produziu um diagnóstico sobre os vários Estados para, a partir daí, traçar o perfil das condições adequadas à concretização do ideário em discussão.”

Desse modo, a Carta aprovada sugeria os procedimentos a serem adotados aos nove países, para se atingir as metas anteriormente citadas. Torres, (1999, apud Shiroma, 2004, p. 61) assim as sintetizou:

1. Gerar um contexto de políticas de apoio no campo econômico, social e cultural.
2. Mobilizar recursos financeiros públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento voltados para a educação básica são os melhores investimentos que podem ser feitos para a população e o futuro do país.
3. Fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando os países menos desenvolvidos e como menos rendas, eliminando os conflitos e as disputas para garantir um clima de paz.

Desde 1992, ano do impeachment de Collor, as orientações políticas e ideológicas lançadas em Jomtien estimularam, nas palavras de Shiroma (2004, p.62), o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já no governo de Itamar Franco. As recomendações de Jomtien podem ser claramente identificadas nos anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional. Na proporção que a lei da educação era debatida, o governo submetendo por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulados aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais.

Aqui se evidenciam de forma mais clara as ingerências dos OIs nos projetos educacionais brasileiros, o que já estava presente de forma germinal nos acordos MEC/USAID, nos anos de 1960, já referidos anteriormente.

3.2 A CEPAL norteando diretrizes

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile.

A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas. Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe incorporando-se ao objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável¹⁰.

Aqui trataremos dos dois principais textos produzidos pela CEPAL, que têm sido considerados na reformulação das políticas públicas nos países latinos americanos, pois abordam orientações especialmente no nível econômico-social.

O primeiro deles, *Transformación Productiva con Equidad* (CEPAL,1990), chama a atenção dos governos dos seus Estados membros para uma proposta de desenvolvimento da América Latina e do Caribe, no início dos anos noventa e além. A proposta gira em torno de o que é considerado tarefa essencial e comum de todos os países: *transformação das estruturas produtivas da região num contexto de crescente equidade social*. Essa transformação promove a criação de novas fontes de dinamismo que atendam alguns dos objetivos específicos do conceito atualizado de desenvolvimento: crescimento, melhorar a distribuição de renda, de consolidação do processo de democratização, tornar-se mais independente, criar condições que impedem a degradação ambiental e melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas¹¹.

Segundo Shiroma, nesse documento, a CEPAL propunha mudanças no campo da educação e:

¹⁰ Disponível em <http://www.ecla.cl/brasil/>. Acesso em 07 de abril de 2014.

¹¹ Disponível em <http://www.ecla.cl/brasil/>. Acesso em 07 de abril de 2014.

recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas de educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidade como o cálculo, ordenamento de prioridade e clareza na exposição, que deveriam se construídas na educação básica. (SHIROMA, 2004, p.63).

O segundo documento, “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, de 1992, produzido pela CEPAL/UNESCO, é uma proposta política de articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Tem como objetivo garantir o progresso técnico, assegurando que as transformações econômicas, que vêm ocorrendo, sejam acompanhadas de equidade social, como sugerido no documento “Transformação Produtiva com Equidade” (CEPAL, 1996, p. 59).

A preocupação da CEPAL com a educação, tida como propulsora de novos paradigmas para a educação, pode ser notada em função das propostas de reformulação do setor educacional, de maneira a torná-la sintonizada com as grandes mudanças no setor produtivo e da competitividade que decorre do mundo globalizado.

A estratégia da CEPAL está assim formulada:

A estratégia proposta busca transformar a educação, a capacitação e o uso do nosso potencial científico-tecnológico para alcançar os dois objetivos simultaneamente: formação da cidadania moderna e a competitividade internacional. [...] Supõe que a reforma da educação e a geração e difusão do progresso técnico ajudam mais hermeticamente o desenvolvimento (crescimento econômico sustentado) com a democracia (participação cidadã). A experiência ensina que o crescimento econômico é básico para o exercício da cidadania e a participação cidadã é importante para alcançar um crescimento econômico sustentado. (CEPAL, 1996, p. 59, tradução nossa).

A cidadania moderna, conforme a CEPAL, deveria ser preparada na escola, e o acesso deveria ser universalizado e obrigatório a partir de cinco anos de idade, a fim de que a população esteja capacitada para manejar os conhecimentos e códigos da sociedade moderna. Quais seriam esses códigos? Eram assim definidos:

Estas destrezas são a base para as futuras aprendizagens, seja na escola ou fora dela. Estas capacidades básicas são o manejo das operações aritméticas; a leitura e compreensão de um texto escrito; a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do seu entorno; a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos; e a capacidade de trabalhar em grupo. (CEPAL, 1990, p. 77, tradução nossa).

Para tal transformação produtiva, ainda segundo a CEPAL, marcada pela crescente equidade social, era necessário reformular os métodos pedagógicos, os currículos e os materiais didáticos que se usam na escola. “Para se elevar a qualidade da educação é

necessário revisar a fundo os sistemas pedagógicos rotineiros e o caráter passivo e repetitivo do ensino tradicional, que conduzem ao fracasso escolar.” (Ibidem, p. 67, tradução nossa).

Segundo Shiroma, a equidade, princípio básico da proposta cepalina, é:

Entendida como igualdade de acesso, de tratamento e de resultados. O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade é que a **equidade não é mais analisada simplesmente em termos de cobertura, mas centra-se agora na qualidade** das ofertas e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação. (SHIROMA, 2004, p.65, grifo nosso)

O documento da CEPAL, por outro lado, insiste que é necessário melhorar a gestão (reformas administrativas) dos centros tecnológicos. Isto implica, entre outras coisas, dar formação gerencial a seus diretores, e propiciar a participação de empresários em seus conselhos de administração. Em outras palavras, é necessária uma mudança na orientação de um Estado administrador para um Estado avaliador. Para tanto, recomenda que se deve:

Estabelecer formas de avaliação dos resultados para estimular a gestão responsável dos centros de educação. Um bom funcionamento de um sistema educação descentralizado requer um mecanismo eficaz de informação e avaliação do rendimento escolar e docente. Para este fim, se considera o estado de grande importância como avaliador, mas isto não significa uma regulamentação burocrática minuciosa. (CEPAL, 1996, p. 84-88, tradução nossa).

Do Estado é exigida uma redefinição; o Estado transmuta-se, passa de instrumento de implementação de políticas públicas para instrumento de avaliação adequado às exigências do mercado, um modelo de Estado baseado na política de resultados.

Vale lembrar que as recomendações estratégicas da CEPAL, para as reformas no campo educação foram renovadas por outros organismos multilaterais no decorrer da década.

3.3 A UNESCO e o horizonte para a educação

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 16 de novembro de 1945. A Organização serve como uma agência do conhecimento, para disseminar e compartilhar informação e conhecimento, enquanto colabora com os países membros na construção de suas capacidades humanas e institucionais em

diversos campos. Em suma, a UNESCO busca promover a cooperação internacional entre seus 195 países e 8 associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação.¹²

Em 1993, a UNESCO criou a “Comissão Internacional de Educação para o século 21”, presidida por Jacques Dellors¹³. O objetivo do grupo era refletir sobre os desafios que a educação enfrentaria nos anos seguintes, diante da crescente valorização do conhecimento e da sua estreita relação com o desenvolvimento das nações. No centro da discussão, estava a necessidade de universalizar e democratizar o acesso ao conhecimento. O resultado dessa reflexão é um relatório, conhecido como “Relatório Delors”, contendo sugestões e recomendações que, desde então, vêm servindo de parâmetro para as agendas públicas de diversos países do mundo. Nas palavras de Shiroma (2004, p. 65), “produzido entre 1993 e 1996, o Relatório Delors constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países da atualidade.”

Esse relatório da UNESCO teve como ponto balizador a discussão que afirmava a urgência da oferta e expansão da educação fundamental em todo o mundo.

Ante os múltiplos desafios do futuro, **a educação surge como um trunfo** indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. [...] A Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um ‘remédio milagroso’, não como um ‘abre-te sésamo’ de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer **recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras.** (DELLORS, 1998, p. 11, grifos nossos).

A educação, deste ponto de vista, é o instrumento responsável pela erradicação da pobreza no mundo e a base de sustentação e garantia da paz mundial.

O relatório faz um apanhado da situação no mundo nesse último quarto do século XX, assinalando as notáveis descobertas e progressos científicos pelo desenvolvimento econômico em alguns países. No entanto, um sentimento de desencanto foi se estabelecendo: o aumento do desemprego e a exclusão social nos países ricos são manifestos. O mundo globalizado no qual reconhece que o ideal de progresso trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial. (DELLORS, 1998, p. 12-13).

¹² Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>>. Acesso em 09 de abril de 2014.

¹³ Jacques Delors, de nacionalidade francesa, foi dedicado à economia e presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995. Autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir (1996), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação.

Ainda segundo o Relatório Delors, a questão que se coloca é a do sentido de renovação da democracia em um mundo globalizado. Para tal, há que enfrentar as principais tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI, quais sejam:

A tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes [...]. **A tensão entre o universal e o singular:** a mundialização da cultura vai-se realizando progressiva mas ainda parcialmente. [...] Realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada, se não tivermos cuidado, pelas evoluções em curso. **A tensão entre tradição e modernidade** tem origem na mesma problemática: adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico. **A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão eterna,** mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, [...] muitos dos problemas enfrentados necessitam de uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar. **A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades.** Questão clássica [...] nas políticas educativas. A pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une. **A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem.** A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Finalmente, e trata-se, também neste caso, de uma realidade permanente, **a tensão entre o espiritual e o material.** Muitas vezes, sem sequer se aperceber disso ou sem ter capacidade para o exprimir, o mundo tem sede de ideal ou de valores a que chamaremos morais, para não ferir ninguém. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo - e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados - a sobrevivência da humanidade. (DELLORS, 1998, p. 14-16, grifos nossos).

Diante de tantos desafios, a educação é posta a enfrentar essas tarefas e sua missão e finalidade são ampliadas; a educação é apresentada como uma salvaguarda:

A educação [...] se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Esta finalidade ultrapassa qualquer outra. [...] Será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais habitável e mais justo. Num momento em que a dúvida quanto às possibilidades oferecidas pela educação se apodera de alguns espíritos, a Comissão faz questão de sublinhar bem este ponto. Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar

efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. Esta mensagem deve orientar qualquer reflexão sobre educação, em conexão com o desenvolvimento e o aprofundamento da cooperação internacional, no âmbito da qual se alcançarão as soluções aqui propostas. (Ibidem, 1998, p. 16-17).

Desse modo, o relatório encaminhado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ciente das exigências de ordem científica e técnica, tratou sobre a construção de capacidades que permitam orientar a ação de cada um, como cidadão ou como um produtivo membro da sociedade; como também, das limitações e, inclusive, dos fracassos, das tentativas para acúmulo e de implementação dos conhecimentos aos países mais desfavorecidos, e, finalmente, consciente das missões que a educação deve desempenhar a serviço do desenvolvimento econômico e social.

A comissão (ibidem, p. 18) propõe um novo conceito de educação: educação ao longo da vida, com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço, voltados para a vida profissional. Ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões individuais e, sobretudo, que ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio, de seu meio ambiente e das estruturas sociais.

Para esse propósito, chama a atenção para necessidade de aproximação de

uma sociedade educativa, na qual são privilegiados dos recursos da comunicação moderna ou da vida profissional, ou, ainda das atividades de cultura e lazer, onde a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de apreender, a capacidade de aprender a aprender. De tal modo que podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno.” (DELLORS, 1998, p. 18).

A comissão delimitou para a educação ao longo da vida quatro pilares, dando relevância a um deles. Conforme Dellors (1998, p. 19), os pilares são:

Em primeiro, *Aprender a viver juntos*, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. [...] Graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns.

Em segundo lugar, *aprender a conhecer* [...], há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral [...] é base para a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Em terceiro, *aprender a fazer*. Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe.

Finalmente, e acima de tudo, *aprender a ser*, [...] exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. [...] Não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, e não pretendemos ser exaustivos.

O documento, ante o quadro de precariedade da educação básica por todo o mundo, aconselha que a educação básica seja dos três aos doze anos, universalizada “aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, assim como às crianças que abandonam a escola prematuramente”. O conteúdo deve ser universal e seu sistema deve ser flexível, com diversidade de cursos. (DELLORS, 1998, p.22).

Conforme a comissão, para se levar a bom termo as estratégias das reformas educacionais, três são os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educacionais: “em primeiro lugar, a comunidade local, principalmente os pais, a diretoria das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional.” (DELLORS, 1998, p.25).

O relatório Delors (1998, p.26) deu relevância à comunidade local, sobretudo em relação ao papel do professor, “pois nenhuma reforma pode ser bem sucedida sem a contribuição e a participação ativa o professor.” O professor, como agente de mudança, é concebido como competente, profissional e devotado, entretanto lhe é exigido outras competências pedagógicas. Para tanto, o relatório recomenda uma modificação no modo de ser e de ensinar do professor:

Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. (DELLORS, 1998 p.98, grifo nosso).

Esta citação demonstra claramente qual a visão que o relatório tem do professor: um sujeito vacilante! Qual a solução proposta pelo relatório para esse comportamento dúbio do professor? A solução, ao que nos parece, é o diálogo: “o confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.” (DELLORS, 1998, p.98).

No quadro das qualificações do professor, o relatório, com uma visão um tanto quanto exagerada, recomenda que os professores devem ser preparados para reforçar uma conjunção de ideias que prevalecerá no futuro, ainda mais decisivo no século XXI:

Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os valores morais adquiridos na infância e ao longo de toda a vida. (DELORS, 1998, p. 153).

E, mais ainda, o papel do professor é definido pela finalidade essencial da educação:

É importante que os professores formem, desde já, os alunos para uma ‘leitura crítica’ que os levem, por si mesmos, a usar a televisão como um instrumento de aprendizagem, fazendo a triagem e hierarquizando as múltiplas informações transmitidas. É preciso insistir, sempre, nesta finalidade essencial da educação: levar cada um a cultivar as suas aptidões, a formular juízos e, a partir daí, a adotar comportamentos livres (DELORS, 1998, p. 116).

A importância do professor se apresenta incontestemente ao se constatar que “seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores” (DELORS, 1998, p.26). Pois, “nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores.” (DELLORS, 1998, p.156).

Para tanto, “a Comissão aproveita para recomendar que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores” (DELLORS, 1998, p. 26) e às “condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas” (DELLORS, 1998, p. 153).

Como se pode ver, o Relatório Delors articula recomendações bem práticas a um discurso com forte teor moral, garantindo, desta forma, a sobrevivência das crenças e valores consensuais do ocidente. Além do mais, comunga com os delineamentos para a formação docente e do agente a ser formado, de forma umbilical aos outros organismos internacionais.

3.4 O BANCO MUNDIAL: preocupado com a educação?

Após o término da segunda Guerra Mundial, foi fundado o Grupo Banco Mundial, organismo multilateral de financiamento. É hoje composto por um conjunto de organismos,

dentre os quais o principal é o Banco Internacional para Reconstrução de Desenvolvimento (BIRD), que abrange cinco outras agências.

O Banco Mundial é composto por 188 países-membros, inclusive o Brasil¹⁴. “Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: Estados Unidos da América (EUA), Japão, Alemanha, França e Reino Unido (Inglaterra).” (SHIROMA, 2004, p. 72). A influência nas decisões e votações do Banco segue o modelo do “um dólar, um voto”, ou seja, o peso de cada um dos seus 188 países-membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco.

No entanto, esses cinco países – EUA, Japão, Alemanha, França e Inglaterra – participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%. **Na verdade, o Banco Mundial tem se constituído um auxiliar da política externa americana.** Para se ter uma ideia, cada dólar que chega ao Banco Mundial, mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. Há um especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, **respeitadas, é claro, as suas condicionalidades.** (SHIROMA, 2004, p. 73, grifos nossos).

Na sua origem, o Banco exerceu um papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra.¹⁵ Contudo, essa foi a sua função central apenas por um breve período.

Segundo Soares (2009, p.18), devido às tensões causadas pela guerra fria entre os EUA e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o Banco Mundial mudou sua orientação política para os países do terceiro mundo:

De meados da década de 1950 até o início dos anos 1970, o perfil de 70% dos programas de empréstimo do Banco era voltado às políticas de industrialização dos países do Terceiro Mundo, visando sua inserção, ainda que subordinada, no sistema comercial internacional. **A tese central que regia essa orientação era a de que a pobreza desapareceria como consequência do crescimento econômico desses países.** (SILVA, 20104, p. 8, grifo nosso)

No entanto, “mesmo apesar de duas décadas de crescimento econômico continuado, a pobreza não apenas persistiu, como também se aprofundaram as desigualdades entre países ricos e pobres”. (SOARES, 2009, apud SILVA, 2014, p.8). Diante desse quadro econômico, o Banco se viu obrigado a ampliar o leque de setores nos quais deveria investir, incluindo aí, principalmente, investimentos na agricultura e nos setores sociais. É a partir do decênio 1970-

¹⁴ Disponível em <http://www.bancomundial.org>. Acesso em 10 de abril de 2014

¹⁵ Disponível em <http://www.bancomundial.org>. Acesso em 10 de abril de 2014

80 que se acentua, no discurso do Banco, uma preocupação mais recorrente com a questão da pobreza¹⁶.

Ainda segundo Soares (2009, apud SILVA, 2014, p. 9.) é importante ressaltar um dado sobre as condicionalidades no que se refere à venda e ao financiamento de projetos por eles apresentados, a saber:

O importante a se ressaltar é o papel central das condicionalidades cruzadas como ferramentas para a consecução do ajuste estrutural às economias endividadas do Terceiro Mundo. Tais condicionalidades entrecruzam exigências vinculadas aos projetos específicos em negociação com o Banco a outras referentes aos programas de ajuste estrutural, que podem até mesmo atingir as políticas internas dos países e provocar mudanças na sua legislação. (SOARES, 2009, apud SILVA, 2014, p. 9).

Como vimos, o Banco Mundial dá uma guinada, a partir dos anos de 1960, em direção diferente ao seu projeto original, voltando seu olhar para a educação dos países mais pobres, notadamente os da América Latina.

Cabe aqui se perguntar: quais as causas que teriam levado o Banco Mundial a se preocupar com questões educacionais?

Antes é necessário lembrar que a orientação do pensamento neoliberal provocou um redirecionamento nas políticas dos OIs, os quais surgiram como os novos paradigmas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990.

Segundo Fonseca, até a metade dos anos 60, o financiamento do Banco Mundial (BIRD) privilegiava os projetos de base para o crescimento econômico e:

Partia do princípio de que o desenvolvimento econômico por si só não garantia a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento. Com base nesta conclusão, o Banco passa a financiar o setor social, como **medida de alívio e de redução da pobreza** no Terceiro Mundo. O setor educacional passa a ser considerado [...] entre os mais importantes no quadro dos financiamentos do Banco. Ainda na década de 60, o Banco define os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo. (FONSECA, 2000, p. 169, grifos nossos).

No ano de 1990, o Banco passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos realizada na Tailândia, no mesmo ano.

O documento com as novas diretrizes ficou conhecido como “*Prioridades y estrategias para la Educación*”. Nesse documento, a concepção de educação do Banco Mundial parte do princípio de:

¹⁶ Ver linha do tempo do Banco Mundial, disponível em <http://www.bancomundial.org>. Acesso em 10 de abril de 2014.

A educação é um instrumento importante para o desenvolvimento econômico e a social. É um elemento crucial da estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e melhorar os níveis de vida mediante o crescimento sustentável e no investimento do capital humano. Esta dupla estratégia exige que se promova o uso produtivo da mão de obra, que é o principal ativo dos pobres, e a prestação de serviços sociais básicos aos necessitados. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21)

Tendo em vista essa concepção e a diferença entre países ricos e pobres, no tocante à evolução da educação, o Banco Mundial enumera três grandes desafios, são eles: primeiro, aumentar o acesso à educação em alguns países; segundo, melhorar a equidade e, por fim, elevar a qualidade e, caso seja necessário, acelerar o ritmo das reformas educacionais. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 2-3, tradução nossa).

O texto insiste em uma redefinição da função do governo, requisito indispensável para a reforma do financiamento e da administração da educação. Para que isso aconteça, propõe um pacote de reformas que pode ser resumindo assim:

a) dar mais prioridade a educação; b) prestar mais atenção aos resultados; c) investimento público centrado na educação básica, educação primária de boa qualidade para todas as crianças, como primeira prioridade no gasto público em educação em todos os países; d) maior atenção à equidade; e) mais atenção a família e f) mais autonomia as instituições. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10-14, tradução nossa).

No caso da educação profissional, o Banco Mundial reconhece que a escola não é o ambiente para o ensino técnico para o exercício de uma profissão, mas indica uma aproximação entre o setor público e o privado no sentido de buscar uma qualidade e eficiência no treinamento do profissional. Segundo o documento do Banco: “a educação profissional dá melhores resultados quando o setor privado participa diretamente no fornecimento, financiamento e direção.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.8, tradução nossa).

Como vimos, a prioridade à educação, requerida pelo Banco Mundial, dá-se por conta da importância que lhe é dada: tem papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza.

Afinal, por que a urgência, e quais as razões da ênfase na educação básica? Com a palavra o Banco Mundial:

A educação, e especialmente a educação básica (primária e secundária), contribui também a reduzir a pobreza ao aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde; e capacita as pessoas para que participem plenamente da economia na sociedade. Além do mais, a educação contribui ao fortalecimento das instituições da sociedade civil, a criação de uma capacidade nacional e ao bom governo, que são todos elementos críticos cada vez mais reconhecidos para a aplicação efetiva de políticas econômicas e sociais sólidas. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21, tradução nossa).

Nos textos analisados, como podemos perceber, há uma convergência nas continuadas recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, da CEPAL, da UNESCO e do Banco Mundial, na medida em que estavam ali delineadas as tarefas com que os países pobres, sobretudo os da América Latina, tinham por cumprir para com a educação nos anos de 1990.

4 EM BUSCA DO CONSENSO: reforma educacional nos anos de 1990

4.1 Os interlocutores nacionais

Em 1992, o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA)¹⁷ realiza o Fórum Capital-Trabalho, por solicitação de entidades empresariais e de trabalhadores, com a participação das centrais sindicais; representantes dos empresários; governo e centro de pesquisas, com o objetivo de tornar possível o diálogo sobre as convergências e divergências na análise dos principais problemas nacionais, sobretudo daqueles vinculados às relações entre capital e trabalho. A primeira fase do Fórum ocorreu durante o primeiro semestre de 1992, culminando com a divulgação pública em 17 de junho das conclusões e recomendações atingidas.

Desse encontro, resultou uma Carta denominada Carta Educação, por meio da qual se faz um diagnóstico chamando a atenção e destacando dois pontos: primeiro, “o fórum Capital e Trabalho veem na carência da educação fundamental o principal entrave à construção da Nação.” Segundo, “o Brasil carece neste momento de condições para acompanhar a rápida evolução tecnológica ou para enfrentar uma abrupta abertura de mercados, enfim, para fazer face à competição internacional.” (IEA, vol. 6, nº 14, 1992, p. 207).

Shiroma, fazendo uma leitura crítica da Carta Educação, extraída do Fórum, diz:

A presença de centrais sindicais e representantes de universidades não assegurou que a aspereza desses dados conduziu aquele fórum à reflexão sobre os múltiplos aspectos que contribuem para amargar as estatísticas educacionais. Sem qualquer referência aos baixos salários e precária formação dos professores, condições objetivas a serem superadas para a realização do bom trabalho pedagógico, a Carta Educação conclui: ‘vê-se que não falta matrículas, falta eficiência.’ (SHIROMA, 2004, p.76).

Mais adiante, Shiroma (2004, p.76) se pergunta: “sem entrar no mérito da Carta, é oportuno indagar sobre as intenções do governo Collor ao patrocinar a realização desse fórum.”

Pode-se deduzir daí e da citação a seguir que o governo brasileiro seguia à risca as recomendações da CEPAL (1996, apud SHIROMA, 2004, p.77):

Favorecer transformações que pudessem conjugar conhecimento com produtividade e mudança institucional, deslocar a ênfase da quantidade para

¹⁷ Disponível em <http://www.iea.usp.br>. Acesso em 14 de abril de 2014.

a qualidade e efetividade em **construir um amplo consenso educativo** e permanente que abranja os diversos atores econômicos, políticos e sociais e que gere um entendimento básico a respeito do que deve ser feito. (Grifo nosso).

Tudo indica que os governos que se seguiram não mudaram o modus operandi. Desse modo, “buscando lapidar o consenso, Fernando Henrique Cardoso, já no governo, não tem medido esforços para congregar interesses do capital e do trabalho em torno da educação”, é o que afirma Shiroma (2004, p. 77).

Nesse sentido, patrocinou, em 1995, um encontro, coordenado pelo Ministério do Trabalho, no âmbito do Programa Brasileiro de Produtividade e qualidade, entre vários ministérios e segmentos da sociedade civil (centrais sindicais, representantes de empresários, entre outros). Como resultado desse encontro, foi elaborado um documento intitulado de Questões Críticas da Educação Brasileira, com o objetivo de contribuir para a Formulação de estratégias de atuação na área educacional. “O que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, na consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão-produtivo.” (BRASIL, 1995, p. 3). Esta citação, extraída da apresentação do documento, deixa cristalina a sua intenção.

O documento aborda os problemas dos diversos níveis do ensino colocando em pauta o que considera como prioridades (gestão, o financiamento e a formação docente para a educação) e as recomendações de políticas específicas para duas modalidades (educação profissional, atendimento a jovens e adultos), mediante exames da situação educação brasileira. Além do mais, “previa linhas de ação para as instituições de formação profissional, de empresários e sindicatos de trabalhadores, traçando detalhadamente recomendações.” (SHIROMA, 2004, p. 78).

As recomendações para o a educação básica podem ser resumidas assim:

Melhoria do acesso e da permanência escolar; b. Dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento; c. Proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes alunos dos sistemas públicos de ensino básico em áreas urbanas periféricas; d. Fixação de conteúdos mínimos para o ensino básico; e. Reestruturação de currículos e melhoria dos livros didáticos; f. profissionalização e reconhecimento público do magistério; g. Atualização e reciclagem de professores; h. Estímulo às inovações metodológicas; i. Implantação de sistema nacional de avaliação; j. Mobilização permanente da

sociedade civil, visando a valorização da escola e do professor. (BRASIL, 1995, p.35)

As recomendações para o ensino superior estão postas assim:

Desenvolvimento de programas de capacitação e atualização de professores do ensino fundamental e médio, notadamente nas áreas científico-tecnológicas; b. Desenvolvimento de programas que articulem a Universidade e a Educação básica: pesquisas, consultoria e assistência técnica aos sistemas públicos de ensino, disseminação de inovações metodológicas, etc; c. Reestruturação dos cursos de formação de professores (Licenciaturas e cursos de Pedagogia); e. Oferta de programas de Educação continuada para trabalhadores, técnicos e segmento gerencial, em conteúdos relativos à capacitação tecnológica; f. Maior articulação/integração entre Universidade e empresas, através de programas de pesquisa, de pós-graduação e de cooperação e assistência técnicas; g. Articulação entre as Universidades e as Secretarias estaduais e municipais de Educação, para redefinição dos cursos de formação de professores, definição de mecanismos e estratégias de aperfeiçoamento em serviço, e identificação de formas de facilitação do acesso ao ensino superior para os professores em exercício que não tenham esse nível de formação. (BRASIL, 1995, p.35)

As recomendações relacionadas à formação do professor podem ser resumidas assim:

a. Reformulação dos Cursos de Pedagogia, visando à formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas de novos métodos e técnicas pedagógicas para o Ensino Fundamental; b. Criação de poucas e boas Escolas Normais Superiores, para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos Cursos de Licenciatura; c. Descentralização dos cursos de Licenciatura, de modo que cada Instituto ou Faculdade, nas áreas de conhecimento e disciplinas que compõem o currículo do ensino básico, ofereça a formação pedagógica ao longo de todo o curso de graduação; d. Apoio, nas Universidades, aos cursos de Ciências Básicas (matemática, Física, Química e Biologia), e das Ciências Humanas/Sociais que oferecem Licenciaturas, visando a melhoria da formação dos professores do ensino de 1º e 2º Graus nas disciplinas dessas Áreas; e. Revalorização da Prática de Ensino nos Colégios de Aplicação e nos Cursos Normais, com ênfase nos métodos e técnicas mais adequados às necessidades e características dos segmentos mais problemáticos da clientela do ensino básico. (BRASIL, 1995, p.35)

As evidências são fortes e as coincidências se sucedem nas propostas desse grupo de trabalho com a reforma efetivada e implementada pelo governo até o final dos anos de 1990. As propostas, que dela derivaram, guardam semelhanças com as dos Organismos Internacionais (OIs) já referidos, que dariam a feição da LDBEM aprovada em 1996.

Vê-se, portanto, que além das publicações dos IOs, dos ministérios, de empresários e trabalhadores, prognósticos de uma reforma podem ser identificados em eventos, como este citado, e publicações específicas para os profissionais da educação.

Traduzidas nas recomendações e diretrizes dos Organismos Internacionais, a exemplo do Banco Mundial, “as demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste.” (FRIGOTTO, 2003, p. 106).

Cunha, ao analisar as propostas educacionais dos candidatos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio da Silva (Lula), observava:

A plataforma de Lula resultou de um processo mais indutivo, de modo que segmentos de interesse social e partidário tiveram especial espaço nos documentos (negros, mulheres ‘profissionais da educação’), o que exigiu maior insistência nos princípios gerais, de modo que se mantivesse a unidade. [...] **O documento de FHC foi elaborado por especialistas em planejamento governamental**, razão pela qual se pôde selecionar as demandas que seriam incorporadas a partir das diretrizes gerais. (CUNHA, 1995, p. 95, grifo nosso).

Estes especialistas, segundo Frigotto (2003, p. 106) são, “na sua maioria, intelectuais altamente preparados em universidades do exterior e com passagem, alguns muito longa, outros mais breve, nos organismos internacionais que estão na base das reformas educativas: Banco Mundial, [...] etc.”

Incontáveis foram os intelectuais que se apresentaram como propugnadores da reforma. “Esta lista é encabeçada com aquele que seria o ministro de Educação de FHC por oito anos, Paulo Renato Souza, e completada, entre outros, por João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Melo e Maria Helena Guimarães Castro.” (CUNHA, 1995, p. 107).

Alguns se destacaram, conforme Shiroma (2004, p.82), pois “tiveram uma participação mais expressiva, atuando organicamente no processo de produção e difusão de um discurso justificador da reforma dos anos de 1990.”

Não é nosso objetivo analisar a posição de todos os intelectuais, que, de uma forma ou de outra, atuaram de forma decisiva nas formulações e propaganda dos discursos que justificariam as reformas. Vamos ponderar, aqui, algumas das posições de Guiomar Nano de Melo, de modo a ilustrar o seu pensamento em relação à educação brasileira, vejamos:

No início da década de 1990, **Guiomar Nano de Melo** publica *Social Democracia e Educação: teses para discussão*. Nesse livro a então deputada pelo PSDB-SP, **deslindava-se da ideia de que o Estado devesse responder**

pelas políticas sociais recorrendo à noção de ‘público não estatal’¹⁸ e usava um mote ‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado’. Criticava a alta concentração de poder dos órgãos centrais, a falta de autonomia das escolas e ressentia-se da ausência de: mecanismos de participação, controle e fiscalização do ensino por parte da população; de cobrança e responsabilização pelas ações do Estado; e de avaliação dos resultados escolares, razões pelas quais sugeria mudanças. (SHIROMA, 2004, p.82, grifos nosso).

Para tanto, segundo afirma Shiroma (2004, p. 83), “Melo propunha não só a revisão dos cursos de formação de professores, mas também que o Estado instituisse um exame para obtenção do registro de professores.”

No ano seguinte, em 1991, em um artigo intitulado Políticas Públicas de Educação, Melo apresenta uma síntese do atual debate sobre educação em nível mundial, por meio da qual se constata que ela volta a ocupar lugar central nas estratégias de desenvolvimento, seja em função do impacto tecnológico sobre a organização e gerenciamento do trabalho, seja em função das novas formas de exercício da cidadania em sociedades plurais e saturadas de informação.

Na segunda parte é feito um breve diagnóstico do ensino fundamental no Brasil, destacando um aspecto – o padrão caótico de gestão, sublinhado alguns pontos, quais sejam:

a. Os sistemas de ensino no Brasil padecem de um enorme centralismo e verticalização [...]; b. A multiplicidade das instâncias burocráticas centrais e intermediárias consomem recursos que deveriam estar sendo destinados à melhoria da qualidade das escolas; c. A expansão quantitativa não foi acompanhada de uma reorganização institucional [...]; d. Currículos, programas, estatutos e carreiras do magistério, jornadas de trabalho, materiais de ensino/aprendizagem, todos esses aspectos foram decididos sem nível central, [...]; e. A fragmentação curricular e a implantação de um modelo de 8 séries, [...]; f. A concepção assistencialista da função da escola e do processo pedagógico gerou uma demanda por especialistas de diversas naturezas, [...]; g. A expansão da rede física também se deu de modo caótico, segundo interesses de políticos ou empreiteiras, [...]; h. A expansão quantitativa, além de aumentar os recursos gastos com a máquina burocrática, [...]; i. Os recursos humanos necessários para dar sustentação técnica à expansão quantitativa - sobretudo os professores – não foram formados a partir de diretrizes nacionais que garantissem a qualidade desses profissionais, [...]; j. Não se desenvolveram sistemas de avaliação de resultados e de informações confiáveis para subsidiar a atuação nacional e

¹⁸ Concepção muito disseminada nos anos 1990, no Brasil, o público não-estatal deu forma a uma das principais medidas das reformas educacionais no período, a saber, a transferência de atividades realizadas pelo Estado ao setor privado. O pressuposto do público não-estatal é de que o Estado é burocrático, ineficiente e ineficaz na execução de serviços públicos como a educação, deixando o setor privado encarregado de oferecer tais serviços, para o qual recebe recursos estatais. Como se trata de um serviço para grandes contingentes populacionais, convencionou-se chamar de “público”; e já que é executado pelo setor privado, supostamente, sem fins lucrativos (confessional, filantrópico ou comunitário), portanto **público não-estatal**. Seu principal difusor, no Brasil, foi o economista Luís Carlos Bresser Pereira, que esteve à frente do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (criado em 1995), especialmente criado para realizar esta reforma.

regional do poder público como indutor de políticas. (MELO, 1991, p. 14-16).

Na terceira parte procura-se fazer indicações para um novo padrão de gestão da política educacional do ensino fundamental, partindo da definição de objetivos e prioridades nacionais e da articulação desses objetivos e prioridades como fortalecimento da organização escolar, com a necessidade de coordenação e o regime de cooperação entre União, estados e municípios.

Desse modo, os objetivos estratégicos do ensino fundamental, voltados para as necessidades deste final de século e os desafios do terceiro milênio, deveriam abranger:

a. A compreensão ampla de ideias e valores, indispensável para exercício da cidadania moderna; b. A aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e sociais básicas, por meio de uma educação geral de boa qualidade, que assegure preparo e treinabilidade para o desempenho profissional, de acordo com novos padrões tecnológicos e as formas de organização e gerenciamento do trabalho a eles associadas; c. O desenvolvimento de habilidades e valores que permitam ao conjunto da sociedade incorporar de forma produtiva os instrumentos da racionalidade tecnológica; d. A formação de hábitos de consumo orientados não apenas para a posse de bens e serviços, mas também para a austeridade necessária ao aumento da capacidade de poupança e investimento. (MELO, 1991, p.24-25)

Para alcançar esses objetivos, levando em conta a realidade atual da escola fundamental brasileira, parece mais eficaz eleger poucas prioridades para defini-las de forma clara e inequívoca, a saber:

a. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, essas necessidades remetem a valorização das disciplinas básicas que dizem respeito aos códigos instrumentais da leitura, escrita e cálculo matemático e aos conteúdos básicos de ciências e humanidades; b. Vencer a barreira da repetência, que é a prioridade educacional mais desafiadora que se coloca diante da sociedade e do poder público no Brasil de hoje; c. Mudar o padrão de intervenção do Estado: substituir padronização por flexibilização, para tanto será preciso promover uma ampla descentralização que terá como objetivo último o fortalecimento da organização escolar e sua maior autonomia; d. A autonomia das unidades escolares com responsabilidade; e. A coordenação nacional, buscando desenvolver um sistema de avaliação que permita realizar diagnósticos e aferir resultados em termos do progresso da aprendizagem dos conteúdos básicos. (MELO, 1991, p. 25-32).

Todas as citações anteriores do documento em pauta, rebuscando um diagnóstico da situação presente da educação brasileira, abordando-se os principais problemas dos diversos níveis de ensino, são esclarecedoras, pois ele busca intencionalmente uma adequação aos

diagnósticos e aos objetivos educacionais propostos pelos Organismos internacionais, às novas exigências do mercado internacional.

Em continuidade à procura do consenso sobre a necessidade de uma reforma da educação, em 1995, realizou-se um seminário internacional intitulado - Professores: formação e profissão - promovido pelo MEC, com o apoio da UNESCO e sob a organização da Fundação Carlos Chagas. Evento destinado à apresentação de propostas de formação de professores por todo o mundo. Como pretexto de que o Brasil não tinha universidade suficiente para a formação de professores, propunham que o seminário recomendasse que não se restringisse a formação docente à universidade. Nas palavras de Shiroma (2004, p. 85), “a criação de cursos normais superiores em institutos de educação foi defendida por Eunice Durham, então secretária de política educacional do MEC.”

Pelo que se sabe, a LDBEN incorporou aquelas posições. Haja vista que o Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, no seu Art. 3º, parágrafo 2º, diz: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.” (BRASIL, 1999, p.1).

No ano seguinte, o Art. 3º, parágrafo 2º, recebeu nova redação no decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, ficando assim: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores.” (BRASIL, 2000, p. 1).

Como vimos, há uma homogeneidade entre as formulações e recomendações observadas nos mais variados documentos dos encarregados de disseminar as propostas e argumentos favoráveis à reforma, para criar o tão desejado consenso nacional sobre a necessidade dessa reforma.

4.2 Educação: a cidadania em questão

Como vimos, no ano de 1995, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência de Jomtien, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*. Renova os objetivos e, acima de

tudo, retoma, também, a teoria do capital humano (mais investimento na educação torna o indivíduo mais competente para se inserir no mercado trabalho) por meio da inversão em capital humano em atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade.¹⁹

Nesse ambiente, a nova LDB é aprovada no Governo de Fernando Henrique Cardoso. O texto anuncia em seu TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Art. 2º, que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010, p.8.).

Delineia na Seção III Do Ensino Fundamental, Art. 32, caput, como objetivo do ensino fundamental “a formação básica do cidadão”. (BRASIL, 2010, p. 26). Na Seção IV Do Ensino Médio, Art. 35, inc. II, dar a conhecer que o ensino médio terá por finalidades: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 2010, p. 28).

Quando se refere aos conteúdos curriculares no CAPÍTULO II Da Educação Básica, Art. 27, inc. I, o texto faz menção à cidadania, estabelecendo que a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (BRASIL, 2010, p. 27). O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo, art. 36, inc. I, a seguinte diretriz: destacará “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL, 2010, p. 29).

Como antes relatado, o tema da cidadania é recorrente em vários outros artigos e seus incisos. Nesse intervalo, gostaria de fazer uma observação referente ao CAPÍTULO II Da Educação Básica, Art. 22, que atribui à educação básica a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e organiza-se nos níveis fundamental e médio, no art. 24. (BRASIL, 2010, p. 20).

A segunda finalidade, expressa no art. 22 da Lei, é fornecer ao educando “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2010, p. 20), por meio de uma

¹⁹ Ver seção 3.4 O BANCO MUNDIAL: preocupado com a educação? Deste trabalho.

instância complementar à cidadania no sentido de realizar, pela educação, algumas das condições básicas para o exercício consciente da cidadania política.

Neste sentido, a educação básica da escola brasileira depara-se com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito escolar porque dizem respeito à história e à cultura do país e à reprodução econômica em todo o planeta, apesar de suas particularidades locais. Enfocaremos apenas os seguintes aspectos: a questão histórica da cidadania no Brasil e a necessidade da educação para o exercício da cidadania.

Antes, vale lembrar que não é nosso intento uma gênese do conceito de cidadania desde a Grécia até a atualidade. Buscamos, sobretudo, entender como este conceito evoluiu e como se configurou na História e qual o caminho seguido na história brasileira. Começaremos com a tentativa de definição contemporânea do que seja cidadania. Para tal, vamos nos referenciar em José Murilo de Carvalho, a partir de seu livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Conforme Carvalho (2002, p.9) tornou-se costume desdobrar a cidadania em:

Direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos. Esclareço os conceitos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. [...] São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. [...] Sua pedra de toque é a liberdade individual.

É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Seu exercício é limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado. [...] Os direitos políticos têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. [...] Sua essência é a ideia de autogoverno.

Finalmente, há os direitos sociais [...] Estes se referem aos direitos que garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. [...] Em tese eles podem existir sem os direitos civis e certamente sem os direitos políticos. Podem mesmo ser usados em substituição aos direitos políticos. [...] Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social.

Dessa forma, quando analisa o conceito de cidadania no tortuoso percurso da história da sociedade brasileira, Frigotto observa que:

Historicamente, entendemos o problema da cidadania, no Brasil, como uma questão mal resolvida. A questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que teria se prolongado sob o fenômeno da exclusão dos ‘cidadãos’ brasileiros de diversas instâncias da vida social. **A questão que lhe está subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os**

cidadãos e quais são os seus direitos de brasileiros. (FRIGOTTO, 2003, p.100, grifo nosso).

Ao ponderar sobre as marcas deixadas pela colonização portuguesa no Brasil, Carvalho (2002, p.18) observa que em três séculos de colonização:

Os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.

Segundo Carvalho, na época da Independência: a organização da sociedade permanecia com os vícios do passado: o Estado, os funcionários públicos, as ordens religiosas, os padres, todos eram proprietários de escravos. O status quo de quem detinha sobre sua guarda um escravo era tão exagerado que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos. De tal forma, a escravidão se tornou o fator mais negativo para a cidadania. (CARVALHO, 2002, p. 18).

No período colonial, “os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, os direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares.” (CARVALHO, 2002, p.24).

Ainda segundo o mesmo autor, a independência do Brasil do império colonial de Portugal não introduziu nenhuma mudança radical, mas foi crucial para a definição do tipo de sociedade que seria o Brasil. A separação foi feita mantendo-se a monarquia e a casa de Bragança. O sonho da construção de um novo império levou à escolha de uma solução monárquica. Apesar das influências do pensamento liberal, a constituição outorgada de 1824 estabeleceu os três poderes tradicionais e criou ainda um quarto poder, o Moderador, privativo do Imperador e todos os ministros respondiam perante ele e não perante a comunidade. (Ibidem, p. 25).

Na esteira pela procura e solidificação do conceito de cidadania, ou seja, a questão sobre quem pertencia à comunidade política como cidadão político pleno, responde Frigotto:

A questão sobre quem pertencia à comunidade política recebeu ‘nuances democráticas’. **A primeira interpretação excluía da comunidade política somente os criminosos, os estrangeiros e os religiosos.** Mas, como o pacto político deveria expressar as igualdades e desigualdades existentes na sociedade que, no pensamento da época, eram naturais, **definiu-se que os homens de posses** eram os responsáveis pela riqueza do país e **constituíam a comunidade política.** O que se traduziu pelo critério censitário, de renda para distribuição dos direitos de voto. **Posteriormente, com o voto obrigatório universal, ampliaram-se os direitos de votar e ser votado, sem que as condições adequadas de vida, trabalho e educação tivessem se estendido, efetivamente, para toda a sociedade.** (FRIGOTTO, 2003, p.101, grifos nossos).

Assistimos ao crescimento a toda série de problemas que teve origem no Brasil colonial. As contradições, que são elementos próprios da produção de capital, continuam se reproduzindo repetidamente. Cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a capacidade de produção de alimentos para a humanidade.

Consoante Frigotto (2003, p.102), o mundo que se nos impõe é um mundo de altas tecnologias acessíveis na vida cotidiana e de informações em quantidades e dispersas, em que as imagens que nos vem pelos olhos prevalecem sobre a linguagem verbal, oral e escrita. Com efeito, diz ainda, é resultado e um modo de produção da existência, e que, portanto, se constitui o modelo atual de vida dominante na sociedade, sob todas as suas formas: informação, publicidade, televisão, consumo de divertimentos. De tal modo que se torna uma nova forma de viver e de se inserir no mundo.

Assim sendo, impõe-se ao mundo globalizado, ao mesmo tempo, fragmentado e em mudança contínua, um conjunto de valores e comportamentos mutáveis que supostamente dão sentido à vida em sociedade. Sendo assim, o ambiente atual estabelece novos desafios ao conhecimento e à ação, digo, a educação, qual seja, a reunificação do mundo fragmentado.

Dessa maneira, “o que é um problema da cultura da sociedade se torna um problema de aprendizagem escolar.” (FRIGOTTO, 2003, p. 102).

Isso significa dizer que toda sorte de problemas advindos ou criados pelo homem em sociedade em suas mais diversas perspectivas, moral, ética, natureza e tecnológica que ainda não têm solução imediata e exige uma solução no âmbito da aprendizagem escolar. Tomemos a título de exemplo uma situação do campo da moral e da ética, problemas sobre os quais temos de tomar decisão quase que imediata: quando o Estado falha na consecução da justiça, deve-se fazer justiça com as próprias mãos. Este é um caso exemplar de um problema da sociedade que se torna um problema da aprendizagem escolar. Se a escola não entende dessa forma, ele presta um desserviço à educação.

Não obstante as explicitações anteriormente pormenorizadas, as possibilidades de construção efetiva da relação educação-cidadania, por intermédio do tempo e do espaço na educação escolar, sucederão mais da política educacional concreta a ser operada em cada sistema de ensino e das próprias escolas que do impacto direto e efetivo dos novos dispositivos da Lei (aqui nos referimos à LDB).

Alguns pressupostos são necessários para tal afirmação: compreende-se a escola como uma instituição que se gesta social e historicamente em suas práticas no cotidiano²⁰, o lugar onde se toma forma os diversos fragmentos de políticas educacionais estatais e sociais originados de diversos e diferentes períodos históricos.

A construção social da escola compreende a articulação e influência de elementos culturais e ideológicos heterogêneos, provindos dos sujeitos e dos coletivos sociais presentes no dia-a-dia. “Quem sabe darmos mais destaque a complexidade de processos sociais por onde passa nossa infância, nossa juventude, os processos de exclusão de desumanização, por vezes irreversíveis vividos na infância.” (ARROYO, 2001, p.275).

Essa escola concreta é decorre da ação mútua de diversos fatores que vão desde as tradições históricas, às interpretações e representações particulares de cada professor e de cada aluno, passando também pelas normas político-administrativas e pelo contexto social, político, cultural e econômico em que está inserida. Afirma Rockwell (1997, p.14): “as políticas governamentais e as normas educativas influem no processo, porém não o determinam em seu conjunto”.

As diretrizes e bases da educação não têm outra maneira de ter existência real, senão como parte integrante da complexa realidade cotidiana da escola. Por essa razão, entendemos que a busca da construção da cidadania em tempos de globalização dependerá não só dos dispositivos da lei, mas da reorientação das relações que tomam forma entre professores e alunos, permeada pelo conhecimento. Isto equivale a dizer que “a experiência escolar cotidiana condiciona o caráter e o sentido do que é possível aprender na escola, [...] é impossível inferir estes níveis a partir da documentação oficial” (Ibidem, 1995, p.15).

Margeando o texto legal, LDB, urge, portanto, refletir sobre a base conceitual da educação e a construção da relação educação-cidadania/cidadania-educação no contexto de uma sociedade que se globaliza, cujos processos produtivos são profundamente permeados pelo impacto de novas tecnologias.

Se a organização escolar não é obra pura da legislação, que perspectivas se abrem para que ela se converta em espaço de formação do cidadão?

Arroyo (2010, p. 89), ao tratar concepção de cidadania para a educação, faz a seguinte pergunta:

²⁰ Uso aqui o conceito de cotidiano no sentido de conjunto de atividades que constituem, a partir de cada escola em particular, processos significativos de reprodução e apropriação cultural, “a vida cotidiana abarca uma grande diversidade de atividades mediante as quais professores, alunos e pais dão existência à escola dentro do horizonte cultural que circunscreve cada localidade” (ROCKWELL, 1995, p.7, tradução nossa)

As políticas educacionais de acesso e permanência, passando pela formação pedagógica e docente, aulas e os rituais de avaliação, cada vez mais rígidos e controladores dos alunos e docentes, têm fortalecido ou secundarizado a relação entre educação e cidadania?

Isso nos impele a crer que a vinculação entre educação e cidadania é buscada na contingência da factualidade das atividades do viver cotidiano e não na essencialidade da preparação do indivíduo para participação ativa nos seus respectivos coletivos sociais.

Os discursos sobre a relação educação-cidadania têm uma visão genérica e em abstrato, de direitos supostamente para todos. No entanto, os profissionais de educação se deparam com sujeitos individuais; crianças, jovens e adultos e coletivos sociais²¹ que se pretende educar para a cidadania. Há um limite na relação educação e cidadania, expresso quando da manutenção dos coletivos sociais na situação de segregados; dito de outra forma, “mais escolarizado nem por isso menos segregado dos direitos elementares de todo cidadão: o direito vida digna, trabalho. Terra, moradia, comida, saúde, participação no poder e na renda.” (ARROYO, 2010, p. 89).

Arroyo (2010, p. 92) assevera que fomos levados a ir além da proclamação ufanista: educação para a cidadania e posteriormente tivemos que abandonar essa ideia, indo à busca da vida real. Porque estudos têm mostrado a cidadania negada como um traço de nossa história. Ao condicionar a cidadania ao aprendizado das letras, dos saberes escolares, partímos de uma visão ingênua de que os coletivos sociais já são reconhecidos e em condições de exercer a cidadania, na verdade não eram.

A maré da consciência nos empurra no sentido de mudar a direção da relação de educação-cidadania para cidadania-educação. Entendemos que o avanço da consciência pelos direitos básicos da cidadania afeta a educação. Como? “De um lado destacando a educação no conjunto de lutas pela direito da cidadania; de outro lado fazendo das lutas pela cidadania os processos mais eficazes de educação, formação como sujeitos políticos-cidadãos”. (ARROYO, 2010, p. 95).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Frigotto (2003, p. 102-103), explicita:

A base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e

²¹ Coletivo no sentido de conjunto, de categoria: professores, alunos, sem-terra, sem-moradia, que se aproxima do conceito de e povo.

solidária na relação consigo mesma e com outras nações. **A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana.** Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural. (Grifo nosso).

Como repensar as concepções e práticas educativas em um tempo de exclusão? Educação para a cidadania perde sentido enquanto for pensada como instrumento de para a alocação de sujeitos para a mão-de-obra do mercado de trabalho. Ao contrário, a educação toma sentido quando for pensada para a conformação de sujeitos para a cidadania, cujos cidadãos se mostrem cidadãos críticos e capazes de ações políticas.

4.3 A falsificação do consenso: subordinação ativa aos Organismos Internacionais

As últimas décadas de século XX - décadas de 1970 e de 1980 - são consideradas como um período de grandes transformações políticas, econômicas e sociais. Em geral, apresentam-se estas datas como um marco de tomada do liberalismo econômico e do fim do “Estado de Bem Estar Social”. No âmbito teórico, economistas como Hayek foram resgatados; na política, os dois principais países capitalistas da época - Estados Unidos da América e Inglaterra - elegeram, ao final da década, Margareth Thatcher e Ronaldo Reagan respectivamente, consolidando o que ficou conhecido como “neoliberalismo”²². Anderson, no texto Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático, explicita: “a chegada da grande crise do modelo econômico do pós- guerra, em 1973, quando o mundo capitalista caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo” (ANDERSON, 1995, p.10).

Segundo Gaudêncio Frigotto, no plano supra-estrutural e ideológico:

Produce-se um verdadeiro **arsenal de noções** que constitui uma espécie de uma nova linguagem, com a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível. Destacam-se as noções **de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no**

²² Para um possível aprofundamento cf. Anderson, 1995.

aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. (FRIGOTTO, 2004, p. 95).

Portanto, “essas reformas vêm demarcadas por um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social após a Segunda Guerra Mundial.” (FRIGOTTO, 2004, p. 95). De uma igualdade substantiva perante o acesso aos bens econômicos, culturais e simbólicos, a noção de globalização traz uma inversão daquilo que se concretiza na realidade. Uma realidade que Mészáros (2002, apud Frigotto, 2003, p.96) “define como o fim da capacidade civilizatória do capital, para designar o que agora, para manter as taxas históricas de exploração, o capital tem que destruir um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social”.

Os personagens principais destas reformas seriam os Organismos Internacionais fortemente ligados aos mecanismos de mercado das empresas multinacionais e das nações ricas, onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os Organismos Internacionais passam a tutorear as reformas dos Estados nacionais, principalmente dos países do capitalismo pobres e em desenvolvimento, a exemplo do Brasil.

No texto Reforma administrativa ou reforma do estado, Nogueira (1990, p.2) sublinha que a reforma do Estado é parte de um processo global de reestruturação capitalista, iniciado após a crise do capital nos 1970. Com a crise do Estado de Bem-Estar Social, expressão da crise dos anos 1970, emerge com toda força nos anos 1980 o projeto neoliberal. A resposta neoliberal para a crise consistiu na reformulação do estado, cuja redução do papel do Estado – estado mínimo - e ampliação da esfera do mercado econômico simbolizava a modernidade.

Tudo indica que a reforma do Estado deve ser analisada como parte de um processo histórico e conjuntural de crise do capital nos anos 1970, de reestruturação produtiva, mundialização do capital e redução do papel Estado. Seguindo as tendências internacionais, a reforma do Estado brasileiro tem sido conduzida sob a pauta do ajuste fiscal, com a privatização de empresas públicas e desvinculada da ideia de fortalecimento da proteção social.

Conforme Nogueira (1990, p.3), a Reforma do Estado, tratada no governo Collor de maneira vazia e irreal, ganhará impulso no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a influência intelectual de Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reformado Estado. Nesse sentido, é central a análise do Plano Diretor da Reforma do

Aparelho do Estado (1995)²³, expressão institucional do projeto de reforma do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O Plano traduziu as reais tendências do governo FHC: privatizar a economia nacional, realizar uma reforma do Estado, centrada no funcionalismo público; restringir os direitos previdenciários conquistados historicamente com a finalidade de abrandar a crise fiscal do Estado e gerar poupança para impulsionar o crescimento econômico.

Neste contexto, a educação básica no Brasil, nos anos de 1990, à luz do movimento mais amplo internacional que, com o apoio de assessorias, documentos formadores de opinião e de recursos, foi se impondo às políticas públicas de educação com a participação ativa, anuência e colaboração das autoridades locais.

Como vimos anteriormente, os anos de 1990 registram a presença dos OIs que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, coincidindo, no Brasil, com o começo do governo de Fernando Collor de Melo. Mas as bases lançadas em Jomtien, só se revelaram no Plano Decenal de Educação para Todos no governo de Itamar Franco, no ano de 1993. O segundo desses eventos, ainda em 1990, a CEPAL, e suas publicações: *Transformación productiva con equidade e Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, vinculando educación, conocimiento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe*. A UNESCO, e o Banco Mundial, completam o quadro principal dos impulsionadores externos que iriam balizar as reformas no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Consoante Frigotto, “o projeto educativo do Governo Cardoso só encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital internacional.” (FRIGOTTO, 2003, p. 106).

Parafraseando Shiroma (2004, p. 87), o atual programa de reformas educativas do governo federal (Governo de FHC) é extenso. Começa com o seu programa de Governo até a consumação na LDB, passando pelo PNE e PCNs.

Nosso objetivo, aqui, não é tratar em pormenores toda e extensa reforma do Governo FHC, mas é de apreender os seus elementos centrais e indicar, brevemente, no que se refere à educação básica, as principais políticas e ações implementadas.

²³ Define os objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, instrumento indispensável, segundo os que participaram da elaboração, para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Esse trabalho foi elaborado por determinação do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos Organismos Internacionais à concepção educacional do Estado, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização, assim como o desmonte dos direitos sociais ordenados numa expectativa de compromissos sociais para a coletividade. Não é por acaso que a insistência nas competências para a empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais dos Organismos Internacionais.

Em campanha para o primeiro mandato à presidência da república, Fernando Henrique Cardoso (2008, p.118) lista cinco metas prioritárias no seu Programa de Governo, “Mãos à obra”, a saber: a agricultura, o emprego, a saúde e a segurança, priorizando a educação e dando destaque em seu papel econômico na implementação de um ‘novo estilo de desenvolvimento.

Segundo Cardoso (2008, p.4), é preciso definir e implementar um novo modelo de desenvolvimento que combata a miséria, melhore a distribuição de renda, assegure a inserção inteligente da economia brasileira no mundo e reorganize o Estado. Para tanto, é preciso gerar a riqueza que será investida maciçamente na economia, na educação e no desenvolvimento científico e tecnológico. De tal modo que o país terá de avançar – e muito – na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento.

Para alcançar esse objetivo, a Proposta de Governo salienta que “será fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.” (CARDOSO, 2008, p.4).

Conforme Cunha (1995, p. 45), “esta é uma referência à proposta de política que o CNPq²⁴ vem desenvolvendo”. Vejamos o que diz o Programa de Governo de FHC: “no longo prazo, será necessário consolidar um modelo de desenvolvimento fundado numa sociedade educada e movido por uma economia altamente competitiva, em que o motor do progresso seja os modos mais avançados de produzir.” (CARDOSO, 2008, p.4).

Em relação ao emprego, uma das cinco metas prioritárias, Cardoso (2008, p. 56) insiste que os novos padrões tecnológicos exigem que o trabalhador domine conhecimentos e

²⁴ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vem há vários anos desenvolvendo, no sentido de aumentar os gastos em ciência e tecnologia com aportes das empresas. Em contrapartida, as instituições de pesquisas se dedicariam mais e mais à pesquisa aplicada.

habilidades que lhe permitam integrar-se aos ambientes de trabalho em rápida mudança, uma vez que os setores modernos ressentem-se da falta de mão-de-obra qualificada, preparada para executar tarefas de maior complexidade e que a falta de qualificação torna extremamente difícil a incorporação de um enorme contingente de trabalhadores ao setor moderno da economia.

No intuito de qualificar essa mão-de-obra, o Programa estabelece duas estratégias, segundo Cardoso (2008, p.57): a primeira é uma transformação do atual quadro da educação básica, [...] será dada ênfase ao ensino profissionalizante. A segunda estratégia consistirá na reorientação das políticas de capacitação da mão-de-obra. De forma tal que contemple tanto métodos de capacitação em massa, voltados para o treinamento e **organização dos trabalhadores de baixa renda**²⁵, quanto programas destinados a aperfeiçoar e desenvolver a iniciativa e a capacidade gerencial dos pequenos e médios empresários e dos trabalhadores por conta própria.

A educação tem seu farol apontado à capacitação de mão-de-obra voltada ao treinamento para uso das novas tecnologias. É o que demonstram os parágrafos iniciais do capítulo referente à educação. Vejamos:

A diversidade trazida pelas novas tecnologias, a informatização das comunicações e serviços, os novos padrões de consumo e produção, novos estilos de vida estão a exigir, mais do que treinamento no uso de ferramentas tecnológicas específicas, maior capacidade de aquisição de conhecimento e de compreensão de ideias e valores. **A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania** como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (CARDOSO, 2008, p.47).

Cunha, ao analisar, no Programa, o conceito de educação para a cidadania, faz o seguinte relato:

A educação enquanto exigência da cidadania vem mencionada em várias passagens, mas de um modo tal que parece constituir apenas um elemento adicional. O que importa, mesmo, é que a educação se torne uma base para o desenvolvimento econômico ao estilo dos tempos atuais, especialmente com o advento das novas tecnologias. (CUNHA, 1995, p. 47).

Mais adiante, Cunha (1995, p. 47) declara que essa formulação “poderia, aliás, ser endossada por qualquer governo europeu ou norte americano da atualidade, pois parece ter sido elaborada em sintonia com a orientação das agências internacionais de fomento, a exemplo de Banco Mundial.”

²⁵ O que pode significar, na cabeça de FHC, organização de trabalhadores de baixa renda!

As estratégias do Governo de Fernando Henrique Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social, ficam evidentes já no processo de tramitação da LDB no congresso nacional, usando da base aliada para manobras dos setores conservadores da base aliada, pois procurava introduzir alterações no substitutivo de Jorge Haje ao projeto apresentado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio: foram 1.263 emendas em um projeto que continha 172 artigos. Segundo Saviani (2006, p.196), “era um pretexto para que o projeto retornasse às comissões para ser submetido à nova Análise e ser novamente relatado”. Descaracterizando um projeto que diziam ser de uma concepção socialista para dar-lhe uma feição de caráter social democrata.

Em 1992, a tramitação do projeto da LDB na câmara federal entrava em sua fase final. No senado federal, o então senador Darci Ribeiro, do Partido da Democrata Trabalhista (PDT) apresenta outro projeto - na visão de Saviani, um projeto “açodado e intempestivo”. Tal projeto causou perplexidade em vários sentidos: destaco aqui a “contradição ente a exposição dos motivos e os dispositivos adotados; e por ter, um projeto com essas características, se originado de um intelectual respeitável e com um passado político identificado com as forças progressistas.” (SAVIANI, 2006, p. 196).

Ainda segundo Saviani (2006, p. 197), “quanto à contradição entre a ‘exposição de motivos’ e os dispositivos preconizados, ela se evidencia no fato de que o texto do projeto foi precedido de um arrazoado que constitui um contundente libelo às mazelas de nossa educação.”

Nas palavras de Frigotto, o projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que desfigurava o projeto dos educadores que tramitava na Câmara, também nada teve de inocente. “Tratava-se de uma estratégia para, ao mesmo tempo, ir transformando esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo e ir impondo sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional.” (FRIGOTTO, 2003, p. 110).

O substitutivo de Darci Riberio voltou à Câmara Federal. Nesse momento foi relatado por José Jorge do Partido da Frente Liberal (PFL) e foi sancionado pelo presidente sem nenhum veto. Seu proponente tecia comentários laudatórios a seu projeto: flexível em seu conjunto, seu minimalismo, e sua adequação às exigências do mundo moderno. Como se pode ver, uma proposta de LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.” (SAVIANI, 2006, p. 200).

Na Constituição Federal, CAPÍTULO III, Seção I DA EDUCAÇÃO, Art. 205. Lê-se: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...]” (BRASIL, 1988). Na LDB, há uma inversão operada no enunciado no seu Art. 2, onde se lê: “a educação, dever da família e do Estado, [...]” (BRASIL, 2010, p. 7). Aqui cabe uma pergunta: o que teria levado a essa mudança na ordem do enunciado? Santana (1996, apud SAVIANI, 2006, p.202-203) dá uma pista: “coincidência ou não, o fato é que o grande mentor, ao lado de Hayek, do neoliberalismo, Milton Friedman, também defende explicitamente a precedência da família sobre o estado em matéria de educação.”

Aqui, vale lembrar que a “Igreja Católica afirmava a precedência da família em matéria de educação, situando o estado em posição subsidiária”. (Ibidem,2006, p.202).

Ali, percebe-se, claramente, a intenção do governo em atribuir à família a responsabilidade e o dever próprios do Estado.

O que vem a nossa mente quando nos deparamos com o que seja e podemos entender pela expressão Sistema Nacional de Educação? Aqui recorro, mais uma vez, à Constituição Federal, no seu Art. 211, em que se lê:

a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” e § 1º, A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva, [...]” (BRASIL, 1988).

Podemos concluir daí, e comungar com Saviani quando afirma que:

Em si tratando de uma lei que se propõe fixar as Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) implica diretamente o Sistema Nacional de Educação. Com efeito, se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos. E a organização intencional dos meios com vistas a se atingir os fins educacionais preconizados em âmbito nacional, eis o que se chama ‘sistema nacional de educação.’ (SAVIANI, 2006, p. 207).

O projeto de LDB apresentado na Câmara pelo deputado Otávio Elísio, em 1988, propunha um Conselho Nacional de caráter deliberativo e legislativo com autonomia econômica, financeira e administrativa. Este teria uma composição com a indicação de um terço pelo ministro da Educação, um terço pela Câmara Federal e um terço pelas entidades representativas do magistério. O mesmo espírito foi mantido pelo substitutivo Jorge Hage e aprovado na Câmara. Tratava-se de um extraordinário avanço. (ELÍSIO, 1988, p.44).

Esta perspectiva autônoma do Conselho e a forma democrática de sua composição se confrontam às diretrizes gerais da conformação da educação ao ajuste estrutural, proposto pelo governo no âmbito das reformas do Estado.

Na tramitação da LDB no congresso, o Sistema Nacional de Educação recebeu outra denominação: Organização da Educação Nacional, todavia mantendo os mecanismos básicos do sistema entre os quais o Conselho Nacional de Educação. (SAVIANI, 2006, p. 207).

O substitutivo do senador Darcy Ribeiro, como demonstra Saviani (2006, p. 207), não fazia nenhuma menção ao Conselho e, na tramitação, fez-se uma referência no inciso IX do artigo 9º, mantido na versão final aprovada e sancionada, que diz no art. 9º, parágrafo 1º: “na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”. (BRASIL, 2010, p. 13).

Esta formulação, como bem analisa Saviani, permitiu manter o Conselho Nacional de Educação (CNE) tutelado e sob o controle do Executivo e, portanto, em direção oposta ao projeto aprovado pela Câmara Federal na qual o “CNE tinha outro caráter: era uma instância com funções deliberativas no âmbito da educação análogas àquelas exercidas pelo Legislativo e Judiciário no âmbito da sociedade como um todo” (SAVIANI, 2006, p. 208).

Prevalendo o caráter consultivo do CNE e sob a égide do MEC, ao longo dos oito anos de mandato do Governo Cardoso, o ministro Paulo Renato Souza nomeou os conselheiros em número mais que suficiente para que nada, que fosse fundamental ao projeto educativo preconcebido, escapasse do seu controle. Na primeira composição foram incluídos alguns nomes sugeridos pelas entidades do magistério, mas sem força suficiente para além de retardar ou dificultar algumas medidas. No segundo mandato do ministro (1998-2002), o CNE, reeditando o passado, foi espaço de legitimação do projeto mercantilista e privatista do Governo Cardoso.

A perspectiva de formação educacional presente nos documentos dos OIs exerce grande influência na educação brasileira atual, da educação infantil ao ensino superior. Os pressupostos expressos nestes documentos serviram de base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs foram elaborados por vários educadores, os quais tiveram a assessoria do educador espanhol César Coll, ex-coordenador da reforma curricular espanhola, trazendo “o mesmo psicotecnicismo, a mesma fascinação pelas modas lexicográficas e a mesma desconsideração pela realidade cotidiana das escolas, que caracterizou a não muito exitosa reforma educacional espanhola”. (GENTILLE, 1998, p.27). A elaboração dos PCNs atendeu a Constituição Federal, Art. 210, em que se lê: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1997, p. 129). Após impresso, foram distribuídos em diferentes Estados e Municípios brasileiros, com o objetivo de subsidiar e orientar a revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores, a produção de livros didáticos, a elaboração dos projetos educativos e a avaliação.

O presidente do Banco Mundial, também conhecido como BIRD; em entrevista à revista *Veja*, declarou: “o que aprecio na estratégia de FHC é que ele e o ministro Paulo Renato estão dando ênfase à educação” (WOLFENSOHN, 1999)²⁶. Esta satisfação é absolutamente compreensível, nem tanto por esta suposta “ênfase” dada pelo atual governo à educação, mas principalmente pela maneira como a educação tem sido enfatizada. Contrapondo as indicações do BIRD com as estratégias educacionais brasileiras, percebemos o quanto o ministro Paulo Renato de Souza – que já foi consultor do Banco – acata as recomendações do BIRD. A seguir, apontamos algumas dessas convergências.

Uma expectativa de descentralização pode ser observada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A nova LDB realiza mudanças importantes em relação às leis anteriores. De acordo com Carlos J. Cury (1998, p.75), há uma mudança na concepção da lei, havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação. O artigo 9º da LDB afirma que a União deve se incumbir de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1998, p. 13).

Nesse sentido, o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional. Segundo o Ministério da Educação, eles são uma referência nacional para o ensino básico, pois estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas. No entanto, também é enfatizado

²⁶ Em entrevista à revista *Veja*. Disponível em <http://veja.abril.com.br/011299/entrevista.html>. Acesso em 21 de abril de 2014.

o caráter flexível de tal proposta, a qual permite um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico²⁷.

Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementadas na década de 1990, como o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, o Enem – Exame Nacional de Ensino Médio –, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação²⁸.

Além disso, o Censo Educacional, realizado anualmente pelo Ministério da Educação, em parceria com as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, tem por objetivo a produção de dados e informações estatístico-educacionais para subsidiar o planejamento e a gestão da educação brasileira pelas esferas governamentais. O Censo Educacional abrange todos os níveis e modalidades de ensino, subdividindo-se em três pesquisas distintas, representadas pelo Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Censo sobre o Financiamento da Educação.²⁹

Como vimos, a proposta de governo apresentada por Fernando Henrique Cardoso na sua primeira candidatura à Presidência da República, em 1994, já apontava para as novas perspectivas educacionais a serem adotadas no país. Segundo ele, os maiores obstáculos da escola elementar brasileira eram as taxas de repetência do sistema e o brutal desperdício financeiro e de esforços a ela vinculados. As medidas propostas para a educação incluíam, entre outras: a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino (CARDOSO, 1994).

O Programa Nacional do Livro Didático é citado pelo governo como exemplo de investimento que visa a melhoria da qualidade de ensino. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) fica responsável pela avaliação dos livros, cabendo aos professores a sua escolha. No entanto, essa medida fica restrita a livros didáticos, não sendo enfrentado o problema da falta

²⁷ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em 20 de abril de 2014.

²⁸ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em 20 de abril de 2014.

²⁹ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/acervo-bve-censo-escolar>. Acesso em 20 de abril de 2014.

de acesso a livros em geral. No lugar de investimento em bibliotecas, o governo tem priorizado a instalação de microcomputadores nas escolas.

O governo brasileiro também tem se empenhado em convocar os pais e a comunidade para uma maior participação nos assuntos escolares, como demonstra o projeto Amigos da escola e Alfabetização Solidária. Trata-se de um projeto do programa Comunidade Solidária, vinculado diretamente à Presidência da República. Por meio de uma ampla campanha na mídia, o projeto Amigos da escola convoca a sociedade civil a prestar serviços voluntários às escolas, “recruta estudantes universitários para combater o analfabetismo”. (SHIROMA, 2004, p.89). A participação da comunidade na escola pode trazer inúmeras contribuições, no entanto, a transferência para ela de responsabilidades do Estado mostra o quanto este tem se eximido de suas responsabilidades sociais.

Com o objetivo de promover a universalização do Ensino Fundamental, assegurando equidade nas condições de acesso, permanência e êxito do aluno, na faixa etária de sete a quatorze anos, foi criado o programa “Toda Criança na Escola”, alardeada com bastante estardalhaço pelo governo federal em 1997/1998, e supostamente viabilizada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Não é isso o que afirma Davies, quando analisa as estatísticas do Governo de Fernando Henrique Cardoso, vejamos:

É o que podemos perceber quando analisamos a evolução das matrículas estaduais e municipais no ensino fundamental regular (EFR) de 1997 a 2002 no Brasil como um todo. Segundo o balanço sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), divulgado pelo MEC em outubro de 2000, elas teriam crescido 2,3 milhões nas redes públicas de 1997 a 1999, graças ao Fundef. Entretanto, a propaganda oficial não revela que este aumento deve-se em grande parte à inclusão, no EFR, de 785 mil matrículas de classes de alfabetização (CA), de 100 mil de educação de jovens e adultos (EJA), e cerca de 400 mil, perdidas pelo setor privado e provavelmente incorporadas às redes municipais, sem falar na falsificação de matrículas, problema reconhecido pelo próprio ministro da Educação e que gerou portaria cancelando matrículas de redes de alguns governos ansiosos por aumentar a sua fatia do Fundef. Se descontarmos essas matrículas, o número de matrículas novas no EFR cai para 947 mil, fragilizando, assim, a campanha ‘Toda Criança na Escola’. (DAVIES, 2002, p. 22)

E mais, segundo Abicalil, a redução dos recursos para a educação tem sido dramática, conforme suas análises dos relatos do próprio Tribunal de Contas da União:

Entre 1996 e 1999, houve uma queda de R\$ 1,4 bilhão no orçamento federal. A distribuição dos recursos do FUNDEF pela via da complementação federal atingiu apenas 10,9 milhões entre os 32,4 milhões de alunos, [...] e o

patamar brasileiro de investimento público em educação é muito baixo. Em torno de 4% do PIB – Produto Interno Bruto. (ABICALIL, 2002. p. 265).

Sistemas de avaliação, balizando a melhoria da qualidade de ensino, se tornam muito comuns a partir dos anos 90. Na segunda metade dos anos 1990, a avaliação dos sistemas escolares de educação fundamental e média tornou-se um dos eixos centrais da política educacional. Bonamino (1999, p.10) relata que a origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Este projeto contou com assessoria de técnicos do Banco Mundial e da Organização Internacional do Trabalho.

A nova LDB, como mostra Cury (1998, p.75), “estrutura-se em torno da flexibilidade e da avaliação. Assim, os sistemas de avaliação da educação passam a estar associados aos processos de descentralização e melhoria da qualidade de ensino”. Com efeito, ao tornarem-se parte elementar, os sistemas de avaliação “transformam-se numa atividade profissional sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos profissionais e orçamentos próprios”. (BONAMINO, 1999, p. 110).

Ao analisar o processo de institucionalização do SAEB no Brasil, Bonamino (1999, p. 111-112), relata que ele tem o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas e a melhoria da qualidade de ensino no país - visa monitorar a equidade e a eficiência dos sistemas escolares. Para tanto, as provas são realizadas de dois em dois anos com alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio³⁰. A base desse sistema de avaliação é amostral e também são aplicados questionários contextuais com diretores, professores e alunos. Até 1997, foram realizadas provas de Português, Matemática e Ciências e, em 1999, além destas, História e Geografia.

Os resultados obtidos no SAEB em 1999 foram piores do que em 1997, contradizendo as declarações do ministro Paulo Renato, em 1997, de que em 1999 os resultados seriam melhores graças ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Uma das explicações dadas pelo ministro da Educação para esta queda nos resultados foi o aumento do número de alunos na escola, principalmente alunos pobres, que teriam “puxado os números para baixo”. Todavia, como se

³⁰ Como é um dado anterior ao ano de 2006, fez-se referência à série. Pois é só a partir de 2006, em que houve mudança da organização do ensino fundamental para ano.

explica então o fato de também em escolas particulares os resultados terem sido piores? As seguintes soluções foram apresentadas na época pelo ministro da Educação: investimento em projetos de treinamento de professores para alfabetização, ampliação do Proinfo (Informática nas escolas) e duplicação do projeto Parâmetros em Ação – que treina pessoas para ajudar os professores a implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas (GOIS, 2000).

As soluções apontadas pelo ministro também podem ser relacionadas com recomendações do BIRD. Paulo Renato fala em criar cursos de treinamento, mas não se refere aos cursos de formação de professores. Segundo o BIRD, a prioridade deve ser o ensino básico (TORRES, 2009, p. 142).

No modelo de educação adotado, segundo Corragio (2009, p.97), “a escola é assemelhada à empresa. Os fatores do processo educativo são vistos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão”. Sendo assim, podemos concluir que a análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas.

Torres (2009, p. 140) também destaca que “a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa.” As propostas do BIRD para a educação são feitas, de acordo com a autora, basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade.

“O ensino resume-se a um conjunto de insumos que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos.” (TORRES, 2009, p. 140).

Essa forma de vislumbrar a educação deixa patente, segundo nosso pensar, uma forma um tanto quanto contingente e insuficiente dos processos educativos.

É certo que quaisquer processos avaliativos possuem objetos e metas para uma determinada finalidade. No Brasil, torna-se urgente dar a atenção sobre os encargos da União, segundo o art. 9º da LDB, com especial atenção aos incisos:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2010, p. 13.).

Outras referências à avaliação estarão dispostas nos art. 67, onde se lê:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: inciso II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 2010, p. 48.).

Deve-se destacar, então, que a finalidade da avaliação do desempenho destina-se à valorização profissional.

Os sistemas de avaliação somam uma fantástica base de dados sobre o resultado dos alunos em diversos níveis/etapas de educação escolar, cuja utilização principal tem sido a do mero “ranqueamento” de resultados. O centro da difusão de dados é a mera comparação entre os resultados. Não se refere à qualidade nem restabelece prioridades na correção de rumos.

Por fim, a qualidade social é abordada como norte irrenunciável para a avaliação, indexada ao imperativo da valorização da educação e dos/as educadores/as.

O rumo que foi dado às análises nesse trabalho, até aqui, indicam que as reformas implementadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso estiveram associadas, de forma umbilical, aos interesses dos Organismos Internacionais de forma ativa e consentida. Que os processos de educação para a cidadania - educação como condição para a cidadania, cujo sujeito só está preparado para a cidadania quando letrado - camuflam, na realidade, processos de exclusão.

Neste brevíário, chegamos ao termo de que a LDB, o PNE e os PCNs, em seus respectivos processos de elaboração foram rejeitados, cada um seu modo, como referenciados em momentos anteriores, pelo comportamento questionável do poder executivo de se adequar às exigências e conformações dos OIS e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

Frigotto (2003, p. 122) assevera que a ultrapassagem que se impõe, no campo educacional, é a necessidade de alargar a compreensão do educativo para além dos muros da escola e impregnar-se da realidade dos múltiplos movimentos sociais e culturais dos coletivos sociais e de suas estratégias de produção da vida pelo trabalho.

Este horizonte, sem dúvida, encontra uma síntese quando os processos educativos não começam na escola nem acabam nela. Começam e acabam na sociedade, mas a escola pública, universal, laica, gratuita, democrática e, portanto, unitária (síntese do diverso) é um direito e uma mediação imprescindível nas suas lutas e na produção de sua humanização e emancipação. (FRIGOTTO, 2003, p. 122).

Em síntese, quando a educação for pensada em prol da conformação de sujeitos para a cidadania, cujos cidadãos se mostrem críticos e capazes de ações políticas, para quem as ações por cidadania passam, necessariamente, pela centralidade da educação, que é inseparável das lutas pelo conjunto de direitos humanos, direitos cidadãos, estará fazendo, portanto, das lutas pelo direito à cidadania os processos mais eficazes e mais radicais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o processo de implementação e reformulação da educação brasileira, a nosso ver, constitui-se em uma tarefa árdua para um pesquisador iniciante, na medida em que a dinâmica da realidade vai imprimindo novos contornos e novas configurações nas disputas travadas, historicamente, em nosso país, entre projetos antagônicos de educação. O trabalho apresentado configurou-se, portanto, em uma investigação da educação brasileira, que está em desenvolvimento.

Este trabalho pretendeu analisar como a educação escolar, especificamente, a educação básica brasileira sofreu influência dos organismos internacionais. Teve como objeto de estudo as recomendações e diretrizes dos Organismos internacionais para as políticas educacionais e os processos de reformas implementadas no Brasil; sobretudo nos anos de 1990. Desse modo, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar e refletir como as recomendações dos Organismos Internacionais foram acatadas e consentidas pelas recentes reformas educacionais ocorridas no Brasil. Ainda mais, analisar de que maneira os Organismos Internacionais têm desenvolvido as políticas neoliberais de redefinição da coisa pública, notadamente no que se refere à educação pública.

No processo da pesquisa, percebemos que a implementação da educação brasileira, desde o período jesuítico, sempre foi marcada por rupturas. Como vimos no primeiro capítulo, é só a partir de 1930 que é dada a devida e necessária importância à educação. Ali a educação assumiu um caráter nacional, o Estado é chamado a garantir esses direitos. Daí também resultou, e é importante destacar, um consenso entre educadores sobre um Plano Nacional de Educação, em meados dos anos de 1970, que tomou forma nos anos de 1980.

Como pudemos ver no segundo capítulo, identificamos em nossas análises que é recorrente e que há convergências nas diretrizes e recomendações elaboradas e veiculadas nos documentos dos Organismos Internacionais (IOs), a saber, CEPAL, UNESCO e o Banco Mundial na definição de políticas educacionais e suas decorrentes reformas educacionais nos países da América Latina, sobretudo o Brasil, a partir dos anos de 1960. Assim como, o delineamento das tarefas com que os países pobres, sobretudo o Brasil, tinham de cumprir para com a educação nos anos de 1990.

Nas considerações realizadas no terceiro capítulo destacou-se a presença de intelectuais que tiveram uma participação expressiva, atuando organicamente no processo de

produção e difusão do discurso justificador das reformas dos anos de 1990, em consonância com os documentos dos Organismos Internacionais, em busca de um consenso nacional. Prosseguindo, enfatizamos a necessidade de repensar as concepções e práticas educativas nas quais cidadãos não sejam apenas alocados para a mão de obra, mas que se mostrem sujeitos críticos e capazes de ações políticas. Em seguida, nossos estudos apontam que a era de Fernando Henrique Cardoso (FHC) deu um passo atrás no campo da educação; tanto no aspecto da organização quanto nos aspectos teóricos e pedagógicos.

A pesquisa evidenciou a nossa hipótese, que no Brasil os Organismos Internacionais interferem e orientam as políticas educacionais e suas decorrentes reformas na educação brasileira - o que se manifesta por meio de orientações político-pedagógicas que impõem responsabilidades e novas regulações para a condução e realização de tais políticas.

Identificamos que dentre as reformas ocorridas no Brasil, notadamente a dos anos de 1990, as recomendações e diretrizes dos Organismos Internacionais foram acatadas de forma ativa, consentida e subordinada deliberadamente do governo central. Identificamos também que essa reforma é parte de um processo global de reestruturação capitalista iniciado após a crise do capital nos anos de 1970, de reestruturação produtiva, mundialização do capital e redução do papel do estado, incluindo aí a educação pública. Nesse contexto, a educação vai configurando-se como um núcleo ideológico e estratégico para a “erradicação da pobreza”, que se amplia e se aprofunda nos países pobres.

Não podemos perder de vista que, no contexto da sociedade atual, a escola serve ao capital, contribuindo muito mais para o mercado do trabalho do que para a transformação da sociedade. No entanto, acreditamos que a educação pública possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária. E, mais ainda, que a educação tem o papel fundamental na construção da relação do ser humano com o trabalho, pondo o ser humano como referência na luta contra a alienação. Este papel vai muito além das salas de aula, dos muros das escolas. O acesso à escola é extremamente necessário, mas não é suficiente para acabar com a exclusão social e educacional.

Diante das considerações, das evidências, das reflexões, e dos questionamentos que a pesquisa suscitou, consideramos fundamental repensar o papel do Estado, nos posicionando contrário ao “Estado mínimo” e recuperando o sentido de um “Estado ampliado”, que alcança a articulação entre sociedade civil e sociedade política. Nesta perspectiva, é de suma importância ampliar os direitos sociais, tendo a educação um papel importante em suscitar a participação dos cidadãos em seus respectivos coletivos sociais, exercendo e reivindicando seus direitos de cidadão.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. **Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 253-274. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo.** SADER, Emir & GENTILLE, Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão.** In GENTILLE, Pablo; GAUDÊNCIO, Frigotto. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires]: CLACSO, 2001.

_____. **Educação e exclusão da cidadania.** In BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão.** São Paulo: Cortez, 2010.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: O processo de institucionalização do SAEB.** Cadernos de Pesquisa, nº 108, Rio de Janeiro, novembro/1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación: examen del Banco Mundial.** Washington. D.C. 1996.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de Julho de 1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. v Último acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 10 de Novembro de 1937). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Último acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: senado federal, 1997.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao. Último acesso em 30 de abril de 2014. BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Último acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. **Constituição da Republica dos estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1981.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Último acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Último acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1. Último acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL: **Questões Críticas da Educação Brasileira**. Brasília: MTb/PACTI/PBQP, 1995. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra**: proposta de governo. Rio de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em <http://www.centroedelstein.org.br>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CEPAL. **Transformação Produtiva com Equidade**. Santiago do Chile, CEPAL, 1990.

_____. UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1996.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didacta magna**. Fundação Cauloste Gulbenkian. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/didaticamagna.pdf>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

CORRAGIO, José Luiz. **Proposta do Banco Mundial para a educação**: sentido oculto ou problemas de concepção. In. DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio. O banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação brasileira**: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional**. Revista Brasileira de Educação. Nº 8, Mai/Jun./Jul./Ago. Minas Gerais, 1998. Disponível em <http://cnte.org.br/index.php/publicacoes/livros.html>. Acesso em 21 de abril de 2014.

DAVIES, Nicholas. **Governo de Fernando Henrique Cardoso e o Programa “Toda Criança na Escola”**: a fragilidade das estatísticas oficiais. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 23-43, jan./dez. 2002. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/119/476>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Brasil: Ebooksbrasil.org, 2003. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

DELORS, Jacques. et all. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 2010 Disponível em <<http://www.unesco.org/brasilia/>>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

ELÍSIO, Otávio. Projeto de LDB (A apresentado a Câmara dos Deputados em dezembro de 1988). In SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Educação**: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: vozes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In Sociedade e Educação, Campinas, vol. 24, nº 82, p. 93 – 130, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**. In FRANÇA, Júlio César (org.) Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. 320 p.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

GENTILE, Pablo A.A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOIS, Antônio. **Educação**: piora qualidade do ensino nas particulares. Folha de S. Paulo. São Paulo, 28.11.2000. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2811200001.htm>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. 5. Ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. 5.ed.. São Paulo: Nova cultural, 1991.

MELO, Guiomar Nano. **Políticas Públicas de Educação**. Revista Estudos Avançados, vol. 5, nº 23, São Paulo, 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 14 de abril de 2014.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Campinas: UNICAMP, Boitempo, 2002.

NOVAIS, Fernando A. **O Brasil nos quadros do Antigo Sistema Colonial**. IN: Brasil em Perspectiva. SP: DIFEL, 1969.

Regimento do Governador e Capitão General Tomé de Souza dado em Almeirim, Portugal, a 17 de dezembro de 1548 "Constituição prévia" do Estado do Brasil. Fundação Gregório de Mattos, Salvador, 2000. Disponível em: <http://www.historia-Brasil.com/colonia/constituicao-1548.htm>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: organização escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995. Disponível em <http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos/de-huellas-bardas-y-veredas-una-historia-cotidiana-de-la-escuela.pdf>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Camila Croso. (Org.). **BANCO MUNDIAL em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org/>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: política e reformas**. In. DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio. O banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Rosa Mariá. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In. DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio. O banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2009.

WCEFA – **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>. Último acesso em 30 de abril de 2014.

WOLFENSOHN, James. **A vez dos pobres**. Entrevista a Alexandre Mansur. Veja, São Paulo, 01.12.1999. Disponível em <http://veja.abril.com.br/011299/entrevista.html>. Último acesso em 30 de abril de 2014.